



Joana Filipa Rosa Perturbações do desenvolvimento da
Vaz Seixas linguagem e insucesso escolar



Joana Filipa Rosa Perturbações do desenvolvimento da
Vaz Seixas linguagem e insucesso escolar

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Terapia da Fala, realizada sob a orientação científica da Doutora Catarina Alexandra Monteiro de Oliveira, Professora Adjunta da Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro e coorientação científica da Doutora Marisa Lobo Lousada, Professora Adjunta da Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho ao Francisco por toda a sua dedicação e grande apoio dado durante a realização do mesmo.

O júri

Presidente	Professor Doutor Luís Miguel Teixeira de Jesus Professor Coordenador com Agregação da Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro
Arguente	Professora Doutora Anabela Cruz-Santos Professora Auxiliar da Universidade do Minho
Orientadora	Professora Doutora Catarina Oliveira Professora Adjunta da Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Às professoras Catarina Oliveira e Marisa Lousada por toda a ajuda, disponibilidade, empenho e motivação transmitida.

À direção do agrupamento de escolas e do colégio por terem autorizado a realização do estudo.

Às professoras das escolas do agrupamento e do colégio por toda a disponibilidade e colaboração durante a recolha de dados.

A todas as crianças que participaram no estudo e aos seus encarregados de educação pelo seu importante contributo.

Ao professor Pedro por se ter disponibilizado em ajudar na análise estatística.

À professora Rita Valente pela ajuda que deu para que fosse possível fazer a recolha de dados no colégio.

Ao Francisco, por todo o incentivo, apoio, motivação e compreensão, muito obrigada!

Palavras-chave Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem; insucesso escolar; leitura e escrita; primeiro ciclo.

Resumo

Muitas vezes, a Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) é detetada tardiamente, já durante o 1º ciclo. É fundamental identificar atempadamente crianças com PDL, devido ao impacto que esta pode ter na aprendizagem da leitura e da escrita e no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. O presente trabalho tem como objetivo principal analisar o impacto da PDL no insucesso escolar. Pretende ainda identificar o domínio linguístico mais afetado nas crianças com PDL, analisar a relação entre PDL e dificuldades de aprendizagem e, por último, verificar se o comportamento influencia o desempenho escolar nas crianças com PDL.

A amostra é constituída por 36 crianças falantes do Português Europeu (PE), que frequentam o 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico (EB), em dois estabelecimentos de ensino da região de Aveiro. Para a recolha de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário sociodemográfico, Teste de Linguagem-ALPE (TL-ALPE), Teste Fonético-Fonológico-ALPE (TFF-ALPE) e questionário para os professores sobre o desempenho escolar.

Através da análise dos dados obtidos identificaram-se 30,5% de crianças com PDL. A morfossintaxe e a metalinguagem foram igualmente os domínios linguísticos mais afetados. Através das respostas dos docentes ao questionário, verificou-se que existe correlação entre a PDL e as dificuldades de aprendizagem e que o comportamento influencia o desempenho escolar nas crianças com PDL, sendo esta associação estatisticamente significativa.

Conclui-se assim que a PDL tem impacto na aprendizagem da leitura e escrita, sendo a intervenção em Terapia da Fala (TF) fundamental para minimizar o insucesso escolar.

Keywords Developmental Language Disorder; School Failure; Reading and Writing; Elementary School.

Abstract

Developmental Language Disorder (DLD) is often late detected in elementary school. Early identification of children with DLD is crucial because of the impact it can have on reading and writing learning and on the child's cognitive, emotional and social development. The main objective of the present study is to analyse the impact of DLD in school failure. It also intends to identify the linguistic domain more affected in DLD, analyse the relation between DLD and learning difficulties and, finally, to verify if the child's behaviour influences the school performance in children with DLD.

The sample is composed by 36 Portuguese native speaking children, who attend the 1st year of the 1st cycle of elementary school, in two different schools of Aveiro district. The instruments used for data collection were: socio-demographic questionnaire, TFF-ALPE, TL-ALPE and teacher's questionnaire about school performance.

Through the analysis of the obtained data, 30.5% of children were identified with DLD. Morphosyntax and metalinguistic awareness were the most affected linguistic domains. Through the answers of teacher's questionnaire, a correlation between DLD and learning disabilities was found, it was also verified that school behavior also affects school performance in children with DLD, with a statistically significant association.

Thus, DLD has an impact on reading and writing learning, and the intervention in speech therapy is essential to minimize school failure.

Abreviaturas e/ou siglas	ASHA	<i>American Speech-Language-Hearing Association</i>
	AE	Agrupamento de Escolas
	CA	Compreensão Auditiva
	CF	Consciência Fonológica
	DLD	<i>Developmental Language Disorder</i>
	EB	Ensino Básico
	ESE	Estatuto Socioeconómico
	EVO	Expressão Verbal Oral
	MC	Metas Curriculares
	MOF	Motricidade Orofacial
	PA	Perturbação da Aprendizagem
	PAE	Perturbação da Aprendizagem Específica
	PC	Perturbações da Comunicação
	PCD	Perturbação da Coordenação do Desenvolvimento
	PDI	Perturbação do Desenvolvimento Intelectual
	PDL	Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem
	PE	Português Europeu
	PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
	PEL	Perturbação Específica da Linguagem
	PHDA	Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção
	PL	Perturbações da Linguagem
	PLE	Perturbação da Leitura e Escrita
	PLP	Perturbação de Linguagem Primária
	PN	Perturbações do Neurodesenvolvimento
	PSF	Perturbações dos Sons da Fala
	SLI	<i>Specific Language Impairment</i>
	SPTF	Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala
	TF	Terapia da Fala

Índice

1.	Introdução.....	1
1.1.	Estrutura da tese	2
2.	Revisão de literatura.....	3
2.1.	Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem	3
2.1.1.	Comorbilidades.....	6
2.1.2.	Variáveis/fatores de risco	7
2.1.3.	Prevalência	7
2.1.3.1.	Estudos nacionais	8
2.1.3.2.	Estudos internacionais	8
2.1.4.	Instrumentos de avaliação existentes	10
2.1.5.	Metas Curriculares no 1º ano do 1º ciclo	12
2.1.6.	PDL e Insucesso Escolar	13
3.	Metodologia	17
3.1.	Objetivos.....	17
3.2.	Tipo de estudo.....	17
3.3.	População e Amostra	17
3.4.	Instrumentos da recolha de dados	18
3.5.	Considerações éticas	19
3.6.	Procedimentos de recolha de dados	20
3.7.	Análise Estatística	20
4.	Resultados.....	23
5.	Discussão	29
6.	Conclusão.....	33
6.1	Introdução.....	33
6.2	Conclusões.....	33
6.3	Limitações	33
6.4	Trabalho futuro	33
7.	Bibliografia.....	35

Apêndices..... 43

Anexos..... 49

Lista de tabelas e figuras

Tabela-1 - Estudos internacionais de prevalência das perturbações da linguagem e fala na criança	9
Tabela-2 - Caracterização da amostra dos professores responsáveis pela análise do questionário	19
Tabela-3 - Caracterização sociodemográfica da amostra	23
Tabela-4 - Distribuição amostral de crianças com PDL, por idade e género	24
Gráfico-1 - Distribuição da amostra de crianças com PDL por domínios linguísticos afetados	24
Tabela-5 - Resultados obtidos do cruzamento das dificuldades escolares e comportamentais e a presença ou ausência de PDL	26

Lista de Apêndices e Anexos

Apêndice I – Consentimento informado e esclarecido.....	44
Apêndice II – Questionário para Professores	47
Anexo-I - Parecer da comissão de ética	50
Anexo-II - Autorização do agrupamento de escolas	51
Anexo-III - Autorização do MIME	52
Anexo-IV - Metas curriculares do 1º ano do 1º ciclo	53
Anexo-V - Respostas, comentários e/ou sugestões dos professores às perguntas colocadas para análise do questionário	58
Anexo-VI - Questionário Sociodemográfico	59

1. Introdução

O desenvolvimento linguístico é um processo complexo, que depende de uma série de fatores, que vão desde a maturação neuropsicológica, a afetividade e o desenvolvimento cognitivo até aos contextos em que a criança está inserida (Carvalho, Lemos, & Goulart, 2016). Neste âmbito, a família assume um papel fundamental, uma vez que para a criança desenvolver as suas potencialidades, necessita de um ambiente facilitador. Além dos fatores ambientais, é ainda necessário ter em conta aspetos comportamentais/emocionais que também exercem influência no desenvolvimento da linguagem (Carvalho et al., 2016).

O termo Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) refere-se a dificuldades de linguagem que são graves o suficiente para interferir na vida diária da criança e/ou no seu progresso educacional, mas que não estão associadas a uma etiologia biomédica clara (Bishop et al., 2017). As PDL são comuns em crianças, com estimativas de prevalência que variam entre os 3% e os 7%, dependendo da idade e dos critérios considerados nos vários estudos (Bishop et al., 2017; Castro-Rebolledo, Giraldo-Prieto, Hincapié-Henao, Lopera, & Pineda, 2004; De Koning et al., 2004; Enderby et al., 2009; Lee, 2008; S. McLeod & Harrison, 2009; Nelson, 2006; Norbury et al., 2016; Villanueva, Barbieri, & Palomino, 2008).

No entanto, as PDL são dificilmente identificadas de forma segura em crianças muito pequenas e, quando identificadas depois do ensino pré-escolar, mostram altas taxas de persistência (Chase, Kraft, Smith, Vellend, & Inouye, 2011). Uma história familiar de problemas de linguagem ou de aprendizagem da leitura e escrita é um fator de risco adicional (Bishop et al., 2017). Sabe-se também que quanto maior for o número de áreas da linguagem que estão afetadas, maior a probabilidade de os problemas persistirem até à idade escolar (Bishop et al., 2017).

As PDL colocam a criança em risco para a ocorrência de vários outros tipos de dificuldades em diferentes áreas, tais como a aprendizagem escolar, a socialização, o comportamento, entre outras (Silva & Peixoto, 2008).

Um desenvolvimento harmonioso da linguagem torna-se fundamental para o adequado desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, isto é crianças que iniciam a escola com problemas de linguagem correm o risco de vir a ter problemas de leitura e mau desempenho escolar (Bishop et al., 2017) e também problemas psicossociais (Chase et al., 2011).

Os problemas comportamentais e escolares exercem influências recíprocas uns sobre os outros. Dificuldades comportamentais afetam o desempenho escolar das crianças e jovens (menos tempo na tarefa, absentismo, rejeição entre pares e adultos) e contribuem para o fracasso escolar, levando a uma baixa autoestima e, em alguns casos, ao abandono escolar precoce (National Behaviour Support Service, 2014).

Muitas vezes, a PDL é detetada tardiamente, já durante o 1º ciclo, com a aprendizagem da leitura e da escrita. É fundamental identificar atempadamente crianças com PDL, pelo impacto que esta pode ter nas aprendizagens escolares e no desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

O presente estudo, realizado num agrupamento de escolas (AE) e num colégio, com crianças do 1º ano do 1º ciclo, pretende analisar a relação entre PDL e insucesso escolar. Apresenta também uma vertente preventiva, na medida em que permitirá identificar crianças que até ao momento não estavam diagnosticadas com PDL, procedendo ao encaminhamento necessário.

1.1. Estrutura da tese

Neste capítulo (capítulo 1) são apresentados o problema, as motivações e pertinência do estudo, os objetivos do mesmo e, por fim, a organização/estrutura da dissertação. O capítulo 2 diz respeito à revisão da literatura e inclui a definição de PDL, a prevalência da mesma, variáveis que podem influenciar a PDL, comorbilidades, bem como instrumentos de avaliação da linguagem existentes. Este capítulo contempla ainda as metas curriculares no 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico (EB), assim como a relação existente entre PDL e insucesso escolar. O capítulo 3 refere-se à metodologia utilizada no estudo. De seguida, apresentam-se os resultados (capítulo 4), a discussão (capítulo 5) e, por último, a conclusão e considerações finais (capítulo 6).

2. Revisão de literatura

2.1. Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem

A maioria das crianças adquire a linguagem sem qualquer dificuldade. Contudo, algumas apresentam dificuldades na sua aquisição, aumentando o risco de experienciarem dificuldades ao nível do desenvolvimento social e emocional, mas também na aprendizagem e sucesso escolar (Silva & Peixoto, 2008).

Segundo a *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA), as crianças que apresentam Perturbação da Linguagem (PL) podem apresentar dificuldades ao nível da compreensão e/ou uso da linguagem, no modo oral e/ou escrito. Estas perturbações podem envolver um ou todos os domínios linguísticos, relativos à forma da linguagem (fonologia, morfologia e/ou sintaxe), ao conteúdo (semântica) e/ou uso (pragmática) (ASHA, 1993). Algumas PL são ligeiras e melhoram com o passar do tempo, outras são mais severas e podem persistir.

O facto de crianças com PL constituírem um grupo heterogéneo, levou ao surgimento de diferentes classificações (M. L. Lousada, 2012). As alterações do desenvolvimento da linguagem sem condições biomédicas associadas têm sido referidas na literatura como Perturbação Específica da Linguagem (PEL) do inglês *Specific Language Impairment* (SLI). A PEL foi assim descrita como uma dificuldade na aquisição e desenvolvimento da linguagem, sem causa aparente, não se devendo a qualquer alteração cognitiva, neurológica, motora, sensorial ou emocional, *input* linguístico inadequado e insuficiente (Bishop et al., 2017; Castro & Alves, 2018).

A terminologia para descrever estas perturbações tem sido pouco consensual, dificultando a comunicação entre os profissionais e levando à desigualdade no acesso aos serviços de saúde (Bishop, 2014). Em parte, a falta de consenso pode ter surgido por existirem muitos grupos de profissionais que trabalham com crianças com estas perturbações (profissionais com formação em educação, psicologia, TF, pediatria e psiquiatria infantil). Mesmo dentro da profissão de TF, durante muitos anos não houve consistência na terminologia e critérios de diagnóstico usados (Bishop et al., 2016).

Em 2016, Bishop e colaboradores iniciaram o projeto CATALISE com o objetivo de tentar chegar a um melhor acordo sobre como identificar os problemas de linguagem, bem como a terminologia utilizada para se referirem aos mesmos. Assim, o termo *Developmental Language Disorder* (PDL) foi recentemente considerado o mais consensual para problemas de linguagem que são severos o suficiente para interferir na vida diária, com um mau prognóstico e que não estão associados a uma etiologia biomédica clara (Bishop et al., 2017). A Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala (SPTF), numa campanha de sensibilização em 2018, sugeriu pela primeira vez o termo Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) como tradução do termo *Developmental Language Disorder* e que vem substituir os termos PEL e Perturbação da Linguagem Primária (PLP), tendo em consideração a recente proposta de Bishop et al. (Bishop

et al., 2016, 2017; Castro & Alves, 2018). A substituição do termo PEL por PDL decorreu essencialmente do facto do termo PEL ser conotado com a obrigatoriedade das crianças apresentarem um determinado nível de Quociente de Inteligência Não-Verbal (QINV) (usualmente acima de 85 em teste standardizado) e manifestarem apenas alterações ao nível da linguagem (o que nem sempre acontece); e também pela compatibilidade com os dois principais sistemas de diagnóstico: DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) e CID-11 (World Health Organization, 2018).

Não é atualmente necessário existir uma discrepância entre as capacidades verbal e não-verbal para o diagnóstico de PDL como acontecia com a PEL. Crianças com capacidade não-verbal abaixo de 85 que não cumprem critérios para a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) podem ser incluídas na PDL (Bishop et al., 2017).

O painel de peritos do projeto CATALISE sugeriu também a utilização de “PL associada a x” quando as crianças apresentam problemas de linguagem que se encontram associados a uma condição biomédica conhecida, como lesão cerebral, perturbação neurodegenerativa, paralisia cerebral, perda auditiva, síndrome genética, Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), ou PDI em que “x” é a condição associada (Bishop et al., 2017).

A PDL engloba uma ampla gama de problemas, sendo que alguns autores têm proposto subgrupos de perturbação. No passado, por exemplo, Friedmann e Novogrodsky (2008) referiram subgrupos de PEL: fonológica, sintática, lexical e pragmática. Na PEL fonológica as dificuldades verificam-se ao nível da consciência fonológica (CF), discriminação auditiva, produção (processos fonológicos) e repetição de pseudo-palavras. Na PEL sintática as dificuldades podem manifestar-se ao nível da compreensão e expressão, assim como na produção de relativas de sujeito e objeto (ex: “A menina que a senhora observa”). Na PEL lexical a criança apresenta dificuldade na nomeação de imagens, bem como em tarefas de fluência semântica e fonológica. Por último, na PEL pragmática existem dificuldades ao nível do uso social da comunicação (verbal e não-verbal), com consequências na participação social, nas relações sociais, no sucesso escolar e/ou no desempenho profissional. Estas dificuldades ocorrem precocemente, mas por vezes só se tornam evidentes com o aumento das exigências sociais (Friedmann & Novogrodsky, 2008).

Embora tenham sido feitas tentativas para desenvolver uma classificação de subtipos, Bishop et al. (2017) não chegaram a um consenso quanto a esta divisão. Assim, sugerem que se use especificadores que indiquem os principais domínios linguísticos afetados (fonologia, semântica, morfossintaxe e/ou pragmática), com a recomendação de que a avaliação se deve centrar na identificação das áreas que estão mais afetadas.

Torna-se fundamental descrever os aspetos que podem estar alterados nos diferentes domínios linguísticos.

Fonologia: É o ramo da linguística que se preocupa com a organização dos sons da fala. Diferentes línguas usam diferentes recursos articulatórios para sinalizar contrastes de significado e, ao adquirir a língua, a criança foca-se nestas características (Kuhl, 2004). Os problemas fonológicos são muito comuns em idade pré-escolar. Podem persistir e prejudicam a inteligibilidade do discurso (Bishop et al., 2017). Problemas fonológicos em idade pré-escolar que não se fazem acompanhar por outros problemas de linguagem são uma razão comum para o encaminhamento para a TF e, muitas vezes, respondem bem à intervenção (Law, Garrett, & Nye, 2003). Perturbações dos Sons da Fala (PSF) é o termo mais usado para estes casos. A classificação e terminologia das PSF é um assunto em debate (Waring & Knight, 2013), pois nem sempre é fácil distinguir os subtipos de PSF.

Quando estes problemas persistem além dos 5 anos de idade, é importante avaliar criteriosamente as capacidades linguísticas da criança, uma vez que as dificuldades fonológicas persistentes são geralmente acompanhadas por problemas de linguagem noutros domínios e têm pior prognóstico, sugerindo-se, nestes casos, o diagnóstico de PDL (Bird, Bishop, & Freeman, 1995; Bishop et al., 2017; Bishop & Edmundson, 1987; Hayiou-Thomas, Carroll, Leavett, Hulme, & Snowling, 2017). Algumas crianças apresentam comprometimento da CF, ou seja, dificuldade em identificar e manipular as unidades fonológicas da língua. Embora a CF esteja frequentemente alterada em crianças com PDL, não se pode diagnosticar PDL apenas com base nesta dificuldade, uma vez que esta é considerada uma competência metalinguística que tanto pode ser uma consequência ou causa de problemas na aprendizagem da leitura e escrita (Bishop et al., 2017; Wimmer, Landerl, Linortner, & Hummer, 1991).

Sintaxe: Alterações na compreensão linguística que afetam este domínio podem ocorrer em crianças que apresentam dificuldades em interpretar o significado transmitido por contrastes gramaticais (Bishop, 2014) ou que mostram problemas na distinção entre frases gramaticais e agramaticais (Bishop et al., 2017; Rice, Wexler, & Redmond, 1999), tendendo a usar frases coordenadas com alta frequência ao invés de subordinadas. Assim, as frases destas crianças são menos complexas sintaticamente e apresentam um maior número de erros gramaticais (Befi-Lopes, Bento, & Perissinoto, 2008). Apresentam também um conhecimento restrito no que diz respeito às estruturas sintáticas a selecionar durante a produção de uma frase (Martins & Vieira, 2017). As dificuldades são mais acentuadas na produção de relativas de objeto do que nas relativas de sujeito, onde estas crianças apresentam um melhor desempenho.

Semântica: Algumas crianças têm dificuldade em nomear palavras, apesar de conhecerem o seu significado (Messer & Dockrell, 2006). Outras apresentam um conhecimento limitado do significado das palavras. A criança pode ter dificuldades em compreender significados e/ou usar vocabulário restrito. As dificuldades neste domínio abrangem também problemas na compreensão e expressão do significado das combinações de palavras (Bishop et al., 2017; Katsos, Roqueta, Estevan, & Cummins, 2011).

Pragmática/uso da língua: As dificuldades a este nível afetam a produção ou compreensão adequada da linguagem num determinado contexto. Nestas incluem-se a transmissão de informações, insensibilidade a pistas sociais numa conversa, interpretação literal da informação e dificuldade em entender a linguagem figurativa (Adams, 2002).

Alterações prosódicas ocorrem de maneira idiossincrática, apresentando estas crianças por vezes, uma fala 'robótica', estereotipada ou desadequada ao contexto, o que pode ser prejudicial à comunicação. Essas dificuldades são marcas dos problemas comunicativos em crianças com PEA, mas também são encontradas em crianças que não preenchem os critérios para tal (Bishop et al., 2017).

Na CID-11 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde), o termo comprometimento da linguagem pragmática é usado como um qualificador descritivo dentro da PDL e é caracterizado por dificuldades persistentes na compreensão e uso da língua em contextos sociais. As competências pragmáticas estão abaixo do esperado para a idade, mas os outros domínios da linguagem estão relativamente intactos (Bishop et al., 2017).

Em contextos narrativos, as crianças devem aprender a processar sequências de enunciados. As que não possuem esta competência podem produzir sequências de enunciados que parecem desadequadas e difíceis de seguir. Podem também experienciar dificuldades na compreensão quando interpretam um enunciado de cada vez, sem fazer as inferências necessárias de forma a integrar a informação (Bishop et al., 2017; Karasinski & Weismer, 2010).

Muitas crianças com PDL têm também problemas em memorizar sequências de sons ou palavras num curto período de tempo (memória a curto prazo) (Bishop et al., 2017).

2.1.1. Comorbilidades

A PDL pode estar associada a Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), problemas motores (coordenação grossa, fina), problemas articulatórios, emocionais, comportamentais e alterações na leitura e na escrita (Bishop et al., 2017). As perturbações nestes domínios podem afetar a PDL e resposta à intervenção, mas a relação causal de problemas com a PDL não é clara (Bishop et al., 2017).

2.1.2. Variáveis/fatores de risco

Uma revisão sistemática sugere que os fatores de risco das PDL comumente documentados, incluem uma história familiar de alterações de linguagem ou dislexia, ser do sexo masculino, ser um irmão mais novo numa família grande e baixa escolaridade dos pais (Rudolph, 2017). Já os problemas pré-natais/perinatais não parecem ser um fator de risco importante para a PDL (Bishop et al., 2017; Tomblin et al., 1997; Whitehouse, Shelton, Ing, & Newnham, 2014).

Outro estudo sugere que o ambiente familiar desfavorável e uma história familiar de perturbações de fala e linguagem são fatores de risco para o desenvolvimento da linguagem (Mondal et al., 2016). Tanto o comportamento da criança como a interação da mesma com os pais constituem fatores de risco para o desenvolvimento da linguagem, e a própria PDL é um fator de risco para o bem-estar a longo prazo de uma criança (Laasonen et al., 2018).

A nível neuronal, sabe-se também que a área cerebral perissilviana, que contribui para o processamento da linguagem é frequentemente afetada. No entanto, os mecanismos exatos que levam as irregularidades neurais a causar PDL não são conhecidos. As dificuldades cognitivas ou comportamentais associadas à PDL também não são totalmente compreendidas.

As PDL são muitas vezes afetadas por fatores genéticos. Metade das crianças com PDL tem familiares com dificuldades de linguagem e a taxa de incidência para gémeos monozigóticos é maior do que para gémeos dizigóticos (Laasonen et al., 2018).

Bishop (2014) refere-se à PDL como sendo uma perturbação complexa multifatorial, geralmente causada pela influência combinada de muitos fatores de risco genéticos e ambientais.

2.1.3. Prevalência

Embora existam vários estudos internacionais sobre a prevalência de Perturbações de Linguagem e/ou de Fala, em Portugal são poucos os dados sobre esta prevalência (Coutinho, Castro, Alves, & Pinelas, 2018), dado que os estudos contêm amostras reduzidas e não são representativos da população.

2.1.3.1. Estudos nacionais

Silva e Peixoto (2008) realizaram um estudo com 748 crianças, entre os 5 e os 10 anos, num AE do Norte de Portugal, o que correspondia a 89,3% da população total do agrupamento. Verificou-se uma prevalência de 48,2% de crianças com alguma alteração ao nível da linguagem e/ou fala, das quais 34,1% apresentavam alterações da fala e 12,2% de linguagem. Contudo, é de salientar que esta percentagem de alterações de linguagem não se refere exclusivamente à PDL.

Costa (2011) conduziu um estudo num AE em Águeda, com 130 crianças do ensino pré-escolar, com idades entre os 3 e os 6 anos. Este teve como objetivo determinar o número de crianças com perturbação da linguagem e/ou da fala. Das 130 crianças, 78,46% tiveram *scores* abaixo do ponto de corte determinado pelo menos em um dos testes de fala e/ou linguagem. É de referir que 27 (20,77%) tinham perturbação apenas da linguagem, 1 (0,77%) apenas da fala, 14 (10,77%) perturbação mista e 2 (1,54%) perturbação fonológica.

Coutinho (2012) realizou um estudo sobre PDL, onde avaliou 147 crianças do pré-escolar (3 aos 6 anos) do concelho de Oeiras. Das crianças avaliadas, 14,9% apresentava PDL, sendo que 59,1% destas apresentou comprometimento ao nível da linguagem expressiva e 18,2% ao nível da linguagem compreensiva (usando -1,5 desvio-padrão em testes estandardizados como ponto de corte). Foi detetada a presença de Perturbação Fonológica isolada em 9,1%.

2.1.3.2. Estudos internacionais

Vários estudos internacionais (Enderby et al., 2009; Gharib, El Banna, Khalil, & Abou Heikal, 2017; Law, Boyle, Harris, Harkness, & Nye, 2000; Lindsay & Strand, 2016; Longo, Tupinelli, Hermógenes, Ferreira, & Molini-Avejonas, 2017; Sharynne McLeod & Harrison, 2009; Melchior Angst, Pase Liberalesso, Marafiga Wiethan, & Mota, 2015; Oyono, Pascoe, & Singh, 2018; Terra et al., 2015; Villanueva et al., 2008) analisaram a prevalência das perturbações de linguagem em co-ocorrência com as de fala (ver Tabela 1).

As diferenças entre as percentagens obtidas poderão ser explicadas por vários fatores: critérios utilizados na constituição da amostra, pontos de corte e tipo de perturbação de linguagem estudada, idade, entre outros (Coutinho, 2012). Existem estudos que consideram apenas PDL, outros consideram também as perturbações que têm algum tipo de condição associada.

Tabela 1- Estudos internacionais de prevalência das perturbações da linguagem e fala na criança

Autores (Ano)	Amostra	Faixa etária	Instrumentos utilizados	Prevalência/incidência
Law et al (2000)	---	2 e os 7 anos	---	PL e/ou PSF variou entre 1,35% e 19% PL (compreensiva e expressiva) variou entre 2,02% e 19%; PL expressiva entre 2,34% e 4,27% e a PL compreensiva entre 2,63% e 3,95%.
Vilanueva (2008)	66 crianças	3 e os 8 anos e 11 meses	Entrevista com os pais. Antecedentes pediátricos para descartar outras patologias subjacentes. Avaliação de inteligência não-verbal Screening auditivo Avaliação da linguagem oral	PDL: 35% PL: 27,5%
McLeod e Harrison (2009)	4983 crianças	4-5 anos	Questionários pais/educadores Avaliação da linguagem	13% abaixo da média esperada para a idade na avaliação de linguagem; 22,3% - expressão, 16,9% - compreensão.
RCSLT (2009)	---	2 - 6 anos	---	PDL: 14,6% Linguagem recetiva - 4,5% Linguagem expressiva - 3,7%
Terra et al. (2015)	539 crianças	4-10 anos	Protocolo de motricidade orofacial Prova de Fonologia do Teste de Linguagem Infantil ABFW Avaliação do processamento auditivo	Alteração de linguagem: 33,6% Alt. MOF: 17,1% Alt. do processamento auditivo: 27,3%
Valéria Melchioris Angst et al. (2015)	262 crianças	4-6 anos e 11 meses	Entrevista Protocolos específicos de avaliação da linguagem, articulação e praxia e estruturas orofaciais	Perturbação MOF: 31,30% PSF: 21,37% PL: 4,58%,
Lindsay & Strand (2016)	6 milhões	5-16 anos	---	SLCN : 15.7% Prevalência geral: 2,2%,
Longo et. al. (2017)	524 crianças	0-11 anos	Ficha de identificação Protocolo de questões fechadas e abertas sobre aspetos linguísticos, audição, leitura e escrita, MOF, fluência e voz; Teste de Linguagem Infantil ABFW	PSF: 22,9% Alt. Linguagem: 15,1% Alt. Leitura e Escrita 6,7 % Gaguez 13% Alteração MOF 16,2%
Gharib et. al. (2017)	280 crianças	3 – 6 anos	The Personal Data of the Child and Primary Caregivers; National Health Service (NHS)-Lothian Guidelines for Referral to Speech and Language Therapy	PC: 10%, PDL: 6,4%; PDL isolada: 1,8% PDL associada a fatores ambientais: 1,4 % PDL associado a PDI: 1,4% PDL associado a PHDA: 1,1% PDL associado a PEA: 0,7%
Oyono et. al. (2018)	460 crianças	3 - 5 anos	Questionário/anamnese Evaluation du Langage Oral (Khoms, 2001)	PSF: 14,7%; PL: 4,3%; PSF e PL: 17,1%. PA: 3,6%; PL Expressiva: 1,3%; PL Recetiva: 3%; Pert. da fluência, 8,4%; Pert. da voz, 3,6%

2.1.4. Instrumentos de avaliação

A avaliação da linguagem é um processo complexo (ASHA, 2004). Avaliar, descrever e interpretar a capacidade de comunicação de cada criança requer uma variedade de informações no processo de avaliação. De acordo com a ASHA (2004), a avaliação deve incluir:

- a) Anamnese/entrevista aos pais (incluindo estado de saúde, bem como questões relacionadas com o contexto escolar, estatuto socioeconómico (ESE) e desenvolvimento da linguagem);
- b) Dados sobre a avaliação auditiva, visual, motora e cognitiva;
- c) Instrumentos padronizados e/ou não padronizados de aspetos específicos da fala, linguagem (verbal e não verbal), selecionados tendo em consideração a validade e sensibilidade cultural.

A avaliação deve ser abrangente e avaliar todas as áreas em que exista suspeita de dificuldades. A definição do que se vai avaliar é fundamental e, ao nível da linguagem, podemos distinguir entre as dimensões da linguagem (sintaxe, morfologia, fonologia, semântica e pragmática), as componentes da linguagem (compreensão e expressão) e as áreas colaterais (Freitas & Santos, 2017).

Em Portugal, estão disponíveis os seguintes instrumentos para avaliação da linguagem e da fala com dados de referência para a idade escolar:

Avaliação da Linguagem Oral (ALO) (Sim-Sim, 2001) – pretende avaliar o desenvolvimento da linguagem. Foi estandarizado para o PE com uma amostra de 446 crianças e destina-se a avaliar crianças dos 3 anos e 10 meses aos 9 anos e 11 meses. É constituído por 6 subtestes divididos em três domínios linguísticos (lexical, sintático e fonológico) e dois tipos de capacidades (compreensão e expressão). Como limitação tem o facto de não abranger todas as faixas etárias, de avaliar o desempenho linguístico de forma fragmentada (através de subtestes com itens fixos) e de não apresentar resultados globais de compreensão e expressão.

Grelha de Observação da Linguagem – Nível Escolar (GOL-E) (Sua Kay, Santos, Ferreira, Duarte, & Calado, 2003) – tem como objetivo fazer o rastreio de possíveis perturbações do desenvolvimento da linguagem de crianças em idade escolar, dos 5 anos e 7 meses aos 10 anos. Foi validado com uma amostra de 746 crianças. É composto por três partes: semântica (definição de palavras; nomeação de classes; opostos); morfossintaxe (reconhecimento de frases agramaticais; coordenação e subordinação de frases; ordem de palavras na frase; derivação de palavras) e fonologia (discriminação de pares de palavras; discriminação de pseudo-palavras; identificação de palavras que rimam; segmentação silábica).

Teste de Linguagem – Avaliação de Linguagem Pré-Escolar (TL-ALPE) (Afonso, Andrade, Lousada, & Mendes, 2014) - permite avaliar as competências de compreensão auditiva (CA) e de expressão verbal oral (EVO) (nos domínios semântico e morfossintático), bem como a metalinguagem (nos domínios semântico, morfossintático e fonológico). Foi estandardizado em 817 crianças, dos 3 anos e 0 meses aos 5 anos e 12 meses, que tinham o PE como língua materna. Apesar do TL-ALPE ter sido inicialmente validado até aos 6 anos, existem dados para crianças com desenvolvimento típico entre os 6 e os 7 (Cadório, 2013).

No domínio da semântica, são avaliadas a identificação e nomeação de imagens de objetos e outras categorias, de imagens de ações, de objetos por associação à função, de locativos, evocação de palavras pela categoria semântica, identificação e nomeação de categorias, e evocação de antónimos. No domínio da morfossintaxe, avaliam-se competências como a compreensão e produção de frases simples e complexas, plurais regulares e irregulares, concordância de género, uso de pronomes possessivos, compreensão da construção passiva, e produção de verbos flexionados no presente e pretérito perfeito simples do modo indicativo. No domínio da metalinguagem, são avaliadas a consciência semântica, morfossintática e CF (Mendes, Lousada, Valente, & Hall, 2014).

Este teste é útil para ajudar a estabelecer o diagnóstico diferencial da criança, para a elaboração do plano de intervenção e para monitorização da eficácia e eficiência ao longo do período de intervenção.

Teste Fonético - Fonológico - Avaliação da Linguagem Pré-Escolar (TFF-ALPE) (Mendes, Afonso, Lousada, & Andrade, 2013) – é um teste cujo processo de estandardização contou com uma amostra de 768 crianças. Avalia a capacidade de articulação verbal (subteste fonético), a ocorrência de processos fonológicos (subteste fonológico) e a inconsistência na produção repetida da mesma palavra (subteste de inconsistência), em crianças dos 3 anos e 0 meses aos 6 anos e 12 meses. Apresenta uma boa consistência interna (α de Cronbach=0,978), bem como “equivalência” e “estabilidade” fortes verificadas nos acordos inter e intra-examinador. A validade de constructo está também assegurada.

2.1.5. Metas Curriculares no 1º ano do 1º ciclo

As Metas Curriculares (MC) de português do EB foram homologadas em agosto de 2012 e elaboradas no âmbito da revisão da estrutura curricular, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência desde o EB (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

As MC estão estruturadas em quatro domínios: oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática. Para cada um destes domínios, estão elencados objetivos e descritores de desempenho avaliáveis, que permitem aos professores concentrarem-se no que é essencial e delinear as melhores estratégias de ensino. As MC são apresentadas no Anexo IV.

2.1.6. Problemas de aprendizagem

De acordo com a ASHA (2017), as dificuldades de aprendizagem específicas consistem numa perturbação num dos processos psicológicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem (na modalidade oral ou escrita), que se podem manifestar em dificuldades em ouvir, falar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. As crianças precisam de um forte conhecimento tanto da palavra oral como da escrita para serem leitores e escritores de sucesso.

De acordo com o DSM-V, a Perturbação de Aprendizagem Específica (PAE) é uma perturbação do neurodesenvolvimento com uma origem biológica (interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão).

A PAE interfere com o padrão normal de aprendizagem da leitura e escrita, sendo que dificuldades no domínio destas competências básicas podem também ser impedimento para a aprendizagem noutras áreas (American Psychiatric Association, 2013).

Uma característica essencial desta perturbação consiste em dificuldades persistentes para aprender competências escolares fundamentais. Tem início durante os anos de escolarização formal (período de desenvolvimento), havendo presença de pelo menos um dos sintomas a seguir apresentados e que tenha persistido por pelo menos 6 meses: leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço; dificuldade para compreender o sentido do que é lido; dificuldades na ortografia e na expressão escrita; dificuldades no cálculo e dificuldades no raciocínio (solução de problemas matemáticos) (American Psychiatric Association, 2013).

A dificuldade na correspondência de letras a sons da língua e na leitura de palavras impressas (frequentemente chamada de dislexia) é uma das manifestações mais comuns desta perturbação. Dificuldades em aprender a ler palavras isoladas que não se resolvem rapidamente com o ensino recorrendo às capacidades fonológicas ou estratégias de identificação de palavras podem indicar uma PAE (American Psychiatric Association, 2013).

Outra característica igualmente importante é que o desempenho escolar está substancial e quantitativamente abaixo da média para a idade. Este critério requer também evidências psicométricas resultantes de testes administrados individualmente, psicometricamente apropriados e culturalmente adequados, padronizados ou referenciados a critério (American Psychiatric Association, 2013).

As dificuldades de aprendizagem iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar plenamente até que as exigências acadêmicas excedam as capacidades do indivíduo (p. ex., em testes cronometrados, em leitura ou escrita de textos complexos longos e com prazo curto, em alta sobrecarga de exigências acadêmicas) (American Psychiatric Association, 2013).

Outra característica refere-se ao facto de as dificuldades de aprendizagem não poderem ser explicadas por PDI, problemas visuais ou auditivos, outras perturbações mentais ou neurológicas, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua ou instrução educacional inadequada (American Psychiatric Association, 2013).

A prevalência da PAE nos domínios da leitura, escrita e matemática é de 5 a 15% em crianças em idade escolar, em diferentes idiomas e culturas (American Psychiatric Association, 2013).

A dislexia e a PDL são perturbações distintas, mas que frequentemente co-ocorrem (Bishop et al., 2017). Ambas surgem “inesperadamente” dada a ausência de outras patologias.

Uma grande percentagem de crianças que se qualificam como tendo PDL não são identificadas ou são identificadas já tardiamente na escola, por problemas de compreensão da leitura (Laasonen et al., 2018).

2.1.7. PDL e Insucesso Escolar

Crianças com PDL têm frequentemente dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, com consequências no desempenho escolar (Bishop et al., 2017).

Uma em cada dez crianças com dificuldades marcadas na leitura de palavras tem historial de problemas de linguagem (Adlof & Hogan, 2018), sendo que estas podem ter dificuldades de linguagem num ou em vários domínios: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática (Adlof & Hogan, 2018; Bishop et al., 2017).

Embora a PDL seja reconhecida como uma perturbação persistente com impactos negativos na aprendizagem da leitura e da escrita, no progresso escolar e oportunidades de emprego (Snowling, Duff, Nash, & Hulme, 2016), evidências sugerem que uma grande

quantidade de crianças com PDL não são identificadas ou são identificadas mais tarde, quando surgem problemas de compreensão de leitura (Adlof & Hogan, 2018).

Crianças com co-ocorrência de dificuldades de fala e linguagem irão experienciar resultados de aprendizagem da leitura e da escrita mais pobres do que crianças com dificuldades isoladas (Hayiou-Thomas et al., 2017; Leitão, Hogben, & Fletcher, 1997; Nathan, Stockhouse, Goulondris, & Snowling, 2004; Peterson, Pennington, Shriberg, & Boada, 2009; Raitano, Pennington, Tunick, Boada, & Shriberg, 2004; Thompson et al., 2015).

Um estudo, realizado com 7267 crianças entre os 4 anos e 9 meses e os 5 anos e 10 meses, a frequentar o 1º ano de escolaridade, verificou que existia uma grande associação entre as competências linguísticas e o desempenho escolar (Norbury et al., 2016).

Em Inglaterra, compararam crianças em risco familiar de dislexia e crianças com dificuldades de linguagem no pré-escolar com um grupo de controlo (N = 234). Aos 8 anos, crianças com co-ocorrência de PDL e dislexia apresentavam dificuldades fonológicas mais graves do que as observadas quando as perturbações ocorriam isoladamente. O mesmo se verificou em relação às dificuldades na leitura e na CF (Snowling, Nash, Gooch, Hayiou-Thomas, & Hulme, 2019).

Burgoyne, Lervag, Malone & Hulme (2019) analisaram a relação entre PSF na entrada para a escola e problemas de aprendizagem em 569 crianças de 5 anos. A avaliação foi realizada ao nível da linguagem (vocabulário expressivo, gramática receptiva e compreensão auditiva), da leitura (de uma única palavra, conhecimento de letra-som, consciência de fonema, nomeação rápida automática) e QI não verbal. Foram identificadas PSF em 6,88% das crianças. Estas dificuldades estavam associadas a QI não verbal, linguagem oral e leitura mais pobres quando comparadas com crianças sem PSF. Concluiu-se que a as PSF na entrada para escola estão relacionadas com problemas na consciência fonémica que, por sua vez, está associada a problemas na aprendizagem da leitura (Burgoyne, Lervag, Malone, & Hulme, 2019).

Hayiou-Thomas et al. (2017) analisaram também o papel das dificuldades precoces da fala e linguagem no desenvolvimento da literacia (n=245), em que foram identificadas crianças com PSF aos 3 anos e meio de idade e as suas competências de literacia foram avaliadas no início da aprendizagem formal de leitura (aos 5 anos e meio) e 3 anos depois (aos 8 anos). Concluiu-se que a presença de PSF precoce conduziu a um pequeno, mas significativo, risco de fracas competências fonémicas e de ortografia aos 5 anos e meio e leitura pobre de palavras aos 8 anos. A co-ocorrência de dificuldades de linguagem (onde se pode incluir a PDL) e ter risco familiar de dislexia pode trazer consequências negativas ao nível das competências de literacia (Hayiou-Thomas et al., 2017).

Num estudo sobre a relação entre PDL, perturbação fonológica e atraso de leitura, avaliaram-se as competências de linguagem e literacia em 83 crianças de 8 anos e meio, cujo

desenvolvimento de linguagem estava alterado aos 4 anos. No caso das crianças cujos problemas de linguagem estavam resolvidos aos 5 anos e meio, a aprendizagem da leitura e da escrita foi normal, mas muitas das crianças que ainda tinham dificuldades aos 5 anos e meio tiveram dificuldades de leitura e problemas de linguagem oral persistentes aos 8 anos e meio (Bishop & Adams, 1990). Nessas crianças, a compreensão de leitura tendeu a ser pior do que a precisão da leitura (Bishop & Adams, 1990).

Um estudo realizado com 2 grupos de crianças de 4º ano (16 crianças “com pobre compreensão” e 24 com “desenvolvimento típico”), mostrou que ambos os grupos apresentavam níveis semelhantes de memória fonológica (medida pela repetição de pseudo-palavras), mas que diferiam significativamente em três avaliações experimentais de morfossintaxe, assim como no vocabulário, semântica e capacidades mais amplas de linguagem oral de avaliações padronizadas. No geral, estes resultados fornecem suporte para o modelo de dificuldades de linguagem e leitura proposto por Catts et al. (2005), em que as dificuldades de processamento fonológico estão associadas a problemas de leitura de palavras (por exemplo, dislexia) e dificuldades de linguagem não fonológicas estão associadas a dificuldades de linguagem mais amplas e problemas subsequentes de compreensão de leitura (Adlof & Catts, 2015).

Outro estudo realizado com 388 crianças descobriu que a maioria das crianças com dificuldades de linguagem também tem dificuldades de leitura. As dificuldades de linguagem foram caracterizadas predominantemente por problemas semânticos e sintáticos: vocabulário fraco, compreensão insuficiente e pouca memória para frases. Contudo, verificaram que aprenderam a ler palavras isoladas e soletrar num nível adequado à idade. Mostraram dificuldades moderadas na leitura de textos, no entanto, a compreensão da leitura era bastante pobre (Bishop, McDonald, Bird, & Hayiou-thomas, 2009).

Um estudo realizado com 15 crianças de 5 anos de idade com PDL e 15 com 3 anos de idade sem PDL, testou a sensibilidade das crianças às informações de tempo/concordância em verbos auxiliares durante a compreensão de perguntas. Concluiu que, apesar dos dois grupos apresentarem competências idênticas na compreensão de frases e na capacidade de responder com precisão às informações fornecidas, crianças com PDL não mostraram sensibilidade ao número nos verbos auxiliares. A incapacidade de compreender a relação entre sujeito-verbo e informações precedentes em perguntas contribui para a inconsistência prolongada na produção de verbos auxiliares, repercutindo-se noutros contextos das crianças com PDL (Deevy & Leonard, 2018).

Outro estudo foi realizado em 8 escolas do primeiro ciclo com 44 crianças de 10 a 11 anos, com o objetivo de explorar a compreensão literal e inferencial, comparando crianças com PDL, sem PDL e um grupo de crianças com baixas competências linguísticas (Gough Kenyon, Palikara, & Lucas, 2018). Concluiu-se que crianças com PDL têm dificuldade em responder a questões inferenciais quando comparadas com as literais. Apresentaram um desempenho

significativamente mais baixo na compreensão inferencial elaborativa do que os seus pares, mas não houve diferenças entre os grupos na inferência coesiva ou lexical (Gough Kenyon et al., 2018).

Uma meta-análise sobre o desempenho ortográfico de crianças com PDL (n=984), em comparação com os seus pares da mesma idade, identificou significativa diferença nos resultados ortográficos entre crianças com PDL e os seus pares, confirmando o impacto das competências fonológicas e de leitura nos perfis ortográficos de crianças com PDL, embora as dificuldades em competências não-verbais possam ter um impacto diferencial na ortografia (Joye, Broc, Olive, & Dockrell, 2019).

3. Metodologia

3.1. Objetivos

Este estudo propõe-se analisar o impacto da PDL no insucesso escolar. Mais especificamente, definiram-se os seguintes objetivos:

- a) Avaliar as competências linguísticas e fonético-fonológicas de um conjunto de crianças do 1º ano do 1º ciclo do EB, no sentido de identificar crianças com PDL
- b) Identificar o domínio linguístico mais afetado nas crianças com PDL
- c) Analisar a relação entre PDL e dificuldades de aprendizagem
- d) Analisar a influência do comportamento no desempenho escolar e relação com a PDL

3.2. Tipo de estudo

Face aos objetivos estabelecidos, optou-se por um estudo de tipo transversal e descritivo correlacional, com uma abordagem quantitativa, na medida em que se pretendeu descrever um conceito relativo a uma população (a ocorrência da PDL), estabelecendo as características da mesma (Knopf, 2006). A abordagem é quantitativa por se tratar de um processo de recolha de dados observáveis e quantificáveis.

3.3. População e Amostra

A população deste estudo foi constituída por um conjunto de crianças de quatro turmas diferentes de 1º ano do 1º ciclo: três turmas de um AE e uma de um colégio, pertencentes ao distrito de Aveiro. A escolha das turmas foi feita em colaboração com as instituições.

A seleção das crianças foi realizada com base nos seguintes critérios de inclusão e exclusão:

- Critério de inclusão - crianças a frequentar o 1º ano do 1º ciclo do EB, falantes nativos monolíngues do PE.
- Critérios de exclusão - apresentar qualquer condição biomédica (lesão neurológica, deficiência auditiva, PEA, PDI) que influencie o desenvolvimento da linguagem; não apresentar um consentimento informado devidamente assinado pelos encarregados de educação.

Foram entregues 44 consentimentos informados e questionários sociodemográficos. Destes, 21 foram entregues em três turmas do AE e 23 numa turma do colégio.

Da amostra de 44 crianças, conseguiu-se recolher dados de 36 crianças (n=36), das quais 20 (55,6%) do AE e 16 (44,4%) do colégio. As restantes crianças foram excluídas devido aos encarregados de educação não terem assinado os consentimentos informados.

3.4. Instrumentos da recolha de dados

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram os seguintes: questionário sociodemográfico para os encarregados de educação, Teste de Linguagem – ALPE (TL-ALPE)(Afonso et al., 2014), Teste Fonético-Fonológico – ALPE (TFF- ALPE) (Mendes et al., 2013) e questionário para os professores.

O questionário sociodemográfico (ver Anexo VI) foi elaborado pela responsável do estudo, com o objetivo de recolher informações sobre a criança, permitindo compreender quais as que preenchiam os critérios de inclusão, bem como recolher dados sociodemográficos. Encontra-se dividido em duas partes: I. Caracterização da criança, onde se incluem questões sobre apoio/sinalização para terapia da fala e condições biomédicas, II. Agregado Familiar, onde se encontram as questões sobre rendimento, profissão, escolaridade dos pais e antecedentes familiares. Relativamente à variável ESE, esta obteve-se através do cruzamento dos dados do questionário “grupo ocupacional” (pessoa com maior rendimento no seu agregado familiar) e “escolaridade”, sendo que este cruzamento deu origem a diferentes níveis socioeconómicos. Optou-se por usar os níveis de estatuto social da classificação ESOMAR de Reif et al. (1991), agrupando o estatuto médio-elevado com o estatuto elevado e o estatuto médio-baixo com o estatuto baixo, dado o reduzido número de participantes.

O TL-ALPE foi o instrumento aplicado para auxílio no diagnóstico da PDL, tendo sido utilizado o ponto de corte de -1.5 DP como sugeridos pelos autores (Afonso et al., 2014). O TFF-ALPE foi o instrumento utilizado para estabelecer o diagnóstico de PSF de base fonológica (através da análise das percentagens de ocorrência dos processos fonológicos).

O questionário para os professores foi também realizado pela responsável do estudo, com a finalidade de recolher informações relativas ao desempenho escolar de cada criança. Na realização do mesmo teve-se em conta as MC do Português do 1º ano do 1º ciclo do EB, relativas à oralidade, leitura e escrita, iniciação à educação literária e gramática. Conta com uma questão sobre o comportamento, a fim de verificar se há relação entre este e o desempenho escolar e sua relação com a PDL. A realização deste questionário implicou diferentes etapas:

- **Seleção da informação relevante a recolher**, bem como o tipo e sequência das questões, surgindo uma versão inicial do questionário.

- **Revisão da versão inicial**, que foi analisada por profissionais com conhecimento da área, com o objetivo de aferir o conteúdo do mesmo, permitindo a construção da segunda versão do questionário.
- **Análise da segunda versão** do questionário, que teve como objetivo verificar se este estava adequado aos inquiridos. Foi, assim, solicitado o preenchimento do questionário a 8 professores do 1º ciclo do EB, tendo sido pedida a sua opinião relativamente ao mesmo (questões necessárias/desnecessárias, relevantes/irrelevantes, duração adequada/inadequada). A amostra de docentes foi selecionada por conveniência, para contemplar professores com diferentes anos de experiência profissional (ver Tabela 2).

Tabela 2- Caracterização da amostra dos professores responsáveis pela análise do questionário

Cargo(s) ocupados		Anos de experiência profissional	
Professor:			
1º ano	1	<10 anos	1
2º ano	2	Entre os 10 e os 30 anos	5
3º ano	1	> 30 anos	2
4º ano	2		
Coordenador escolar	4		

- **Construção do questionário final**: Os comentários e sugestões dos professores que analisaram esta segunda versão foram tidos em conta para a elaboração do questionário final (ver Anexo V).

A versão final apresenta uma breve introdução, 14 questões fechadas, sendo que 12 só serão respondidas caso a resposta à primeira questão seja *sim* ou *em parte*. Para a análise estatística, optou-se por agrupar as respostas *sim* ou *em parte* numa só.

3.5. Considerações éticas

Foi inicialmente efetuado um pedido de parecer à comissão de ética da Unidade Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem (UICISA:E) da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESENfC). Foi também realizado um pedido de autorização a um AE, que autorizou a realização do estudo, após este ter sido aprovado pelo sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). Foi ainda solicitada autorização a um colégio privado. Após a autorização por parte das instituições, foi realizada uma reunião com os responsáveis/coordenadores das escolas, com a finalidade de dar a conhecer o estudo (âmbito, objetivos e finalidades), assim como os procedimentos associados à sua operacionalização.

3.6. Procedimentos de recolha de dados

Este estudo passou por várias etapas: pedidos de autorização às instituições, seleção das crianças a participar no estudo de acordo com os critérios de inclusão e exclusão pré-definidos, autorização dos encarregados de educação, recolha de dados usando os instrumentos especificados.

Numa primeira fase, deu-se a conhecer o estudo aos encarregados de educação das crianças que preenchiam os critérios definidos. Estes preencheram um questionário sociodemográfico e o consentimento informado, de forma a autorizar o seu educando a participar no estudo.

Após a autorização, foi agendada a data para recolha de dados de cada criança, na escola básica que frequentava, em articulação com os respetivos docentes. A estes últimos foi entregue um questionário por cada criança que participou no estudo, sobre o desempenho escolar do aluno.

Cada criança foi avaliada individualmente numa sala silenciosa, aproximadamente durante 50 minutos. Os dados foram registados por escrito nas folhas de registo do TL-ALPE e TFF-ALPE. As avaliações foram realizadas pela responsável do estudo, terapeuta da fala e com experiência na aplicação dos testes já referidos.

Após a análise dos dados, os professores das respetivas instituições que aceitaram participar no estudo, foram informados sobre os resultados da recolha de dados, bem como sobre todas as crianças que foram diagnosticadas com PDL, a fim de poderem tomar as diligências que considerassem necessárias relativamente a essas crianças. Também as instituições tiveram acesso aos resultados finais da investigação.

3.7. Análise Estatística

Após ter sido feita a recolha de dados, os dados foram inseridos no programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) – versão 24, que foi utilizado para a realização da análise estatística.

Para a análise estatística, foram tidos em conta os testes usados com as crianças (TL-ALPE e TFF-ALPE), e de forma mais específica os diferentes subtestes, o questionário sociodemográfico e o questionário para os professores sobre o desempenho escolar do aluno.

A análise estatística descritiva foi utilizada para caracterizar a amostra, descrever as informações recolhidas através do questionário sociodemográfico (preenchido pelos pais) e do questionário preenchido pelos professores sobre o desempenho escolar, assim como descrever os dados das avaliações formais.

Foi também verificada a existência de correlação entre a PDL e as dificuldades de aprendizagem, bem como entre o comportamento e o desempenho escolar na presença ou ausência de PDL com o teste Qui-quadrado. O nível de significância usado como referência foi de $\alpha = 0.05$.

Dado o reduzido número de participantes em determinados níveis de estatuto social, optou-se por reorganizar as categorias em 3 níveis (ESE elevado e médio-elevado, ESE médio, ESE baixo e médio-baixo).

4. Resultados

4.1 Caracterização sociodemográfica

Os dados relativos à caracterização sociodemográfica da amostra são apresentados na Tabela 3.

No que diz respeito à idade, 18 (50%) estão na faixa etária dos 6 anos e outros 18 (50%) têm 7 anos. No que concerne ao género, 19 (53%) são do sexo feminino e 17 (47%) são do sexo masculino.

Da amostra total (n=36), 18 (50%) encontram-se no ESE médio, seguindo-se 13 (36,1%) no ESE elevado e médio-elevado, 5 (13,9%) no ESE baixo e médio-baixo.

Relativamente à história familiar, 25 (69,4%) crianças não têm historial familiar de alterações da linguagem, fala ou problemas de aprendizagem, 4 (11,1%) não sabem e 7 (19,5%) responderam “sim” à existência de historial familiar.

No que diz respeito à composição do agregado familiar, 3 (8,3%) pertencem a família monoparental, 15 (41,7%) a família biparental e os restantes 18 (50%) tem um agregado familiar composto por 3 ou mais familiares (incluindo irmãos e/ou algum tio/tia, avô/avó).

Tabela 3- Caracterização sociodemográfica da amostra

Variáveis			N (%)	Variáveis			N (%)
Género	Feminino	19 (53)	Tipo de instituição	Agrupamento	20 (55.6)		
	Masculino	17 (47)		Colégio	16 (44.4)		
Faixa etária	6 anos	18 (50)	Agregado familiar	Família monoparental	3 (8.3)		
	7 anos	18 (50)		Família Biparental	15 (41.7)		
				3 ou mais	18 (50)		
Estatuto socioeconómico	Elevado e Médio-Elevado	13 (36.1)	Historial familiar	Não	25 (69.4)		
	Médio	18 (50)		Não sei	4 (11.1)		
	Baixo e Médio-Baixo	5 (13.9)		Sim	7 (19.5)		

4.2 Crianças com PDL

Da amostra total, foram identificadas 11 crianças (30,5%) com PDL, das quais 7 são do sexo feminino e 4 do masculino (ver Tabela 4).

Tabela 4- Distribuição amostral de crianças com PDL, por idade e gênero

	6 anos	7 anos	n	%
Feminino	4	3	7	63.6
Masculino	1	3	4	36.4
Total (n)	5	6	11	100

Quanto às áreas linguísticas avaliadas, da amostra total de crianças com PDL (n=11), 10 crianças apresentaram dificuldades ao nível da morfossintaxe, 10 na metalinguagem e apenas 2 ao nível da semântica (ver Gráfico 1).

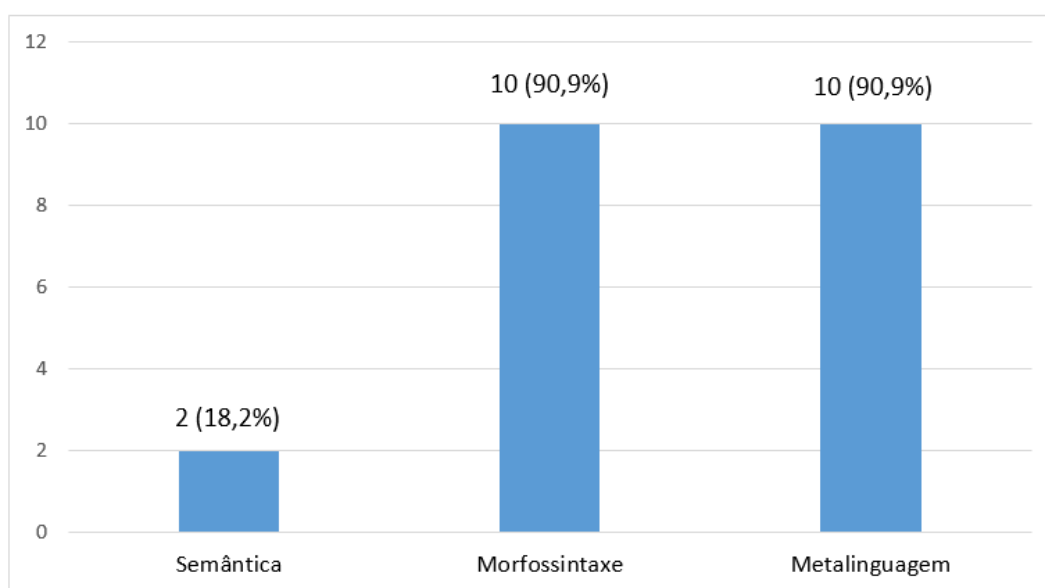


Gráfico 1- Distribuição da amostra de crianças com PDL por domínios linguísticos afetados

Da amostra de crianças com PDL (n=11) verificou-se que 7 crianças tinham comprometimento na CA e EVO, 1 apenas na CA e 3 apenas na EVO.

4.3 Crianças com PSF

Das 36 crianças (amostra total), 4 (11,1%) apresentaram PSF de base fonológica, sendo que a prevalência foi maior em crianças do sexo masculino (3) do que no feminino (1).

Tendo em conta o enquadramento dos processos fonológicos nas principais dimensões do conhecimento fonológico, de Lousada, Alves, & Freitas (2017), os processos fonológicos mais frequentes foram os dos níveis da palavra e da sílaba, seguindo-se os de substituição.

No que respeita aos processos que afetam os níveis da palavra e da sílaba, destacam-se a omissão de consoante final (100%) e a semivocalização de líquida (100%), e, por último, a redução de grupo consonântico (75%).

Nos processos de substituição aparece com maior frequência a posteriorização de fricativas (palatalização) (50%) e, de seguida, a anteriorização de fricativas (despalatalização) (25%).

4.4 PDL e dificuldades de aprendizagem

Através das informações transmitidas pelos professores no questionário do desempenho escolar, verificou-se que 16 das 36 crianças (44,4%) apresentaram dificuldades de aprendizagem.

Todas as crianças identificadas com PDL (n=11) foram descritas pelos professores como revelando dificuldades de aprendizagem, evidenciando-se a relação entre a existência de PDL e as dificuldades de aprendizagem (ver Tabela 5).

Tabela 5- Resultados obtidos do cruzamento das dificuldades escolares e comportamentais e a presença ou ausência de PDL

Questionário aos professores relativamente à criança		PDL		Resposta Estatística
		Não	Sim	
Está a ter dificuldades em...				
Atingir as metas curriculares de português?	Não	20(100.0)	0(0.0)	X ² (1)=19,800 p<0,001
	Sim	5(31.3)	11(68.8)	
Produzir um discurso oral com correção?	Não	22(100.0)	0(0)	X ² (1)=24,891 p<0,001
	Sim	3(21.4)	11(78.6)	
Desenvolver a CF e operar com fonemas?	Não	20 (95.2)	1(4.8)	X ² (1)=15,803 p<0,001
	Sim	5(33.3)	10(66.7)	
Conhecer o alfabeto e os grafemas?	Não	23(92.0)	2(8.0)	X ² (1)=19,617 p<0,001
	Sim	2(18.2)	9(81.8)	
Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos diversos?	Não	20(95.2)	1(4.8)	X ² (1)=15,803 p<0,001
	Sim	5(33.3)	10(66.7)	
Apropriar-se de novos vocábulos, reconhecendo o significado de novas palavras?	Não	21(91.3)	2(8.7)	X ² (1)=14,344 p<0,001
	Sim	4(30.8)	9(69.2)	
Desenvolver o conhecimento da ortografia, assim como as regras de correspondência fonema-grafema?	Não	21(95.5)	1(4.5)	X ² (1)=18,037 p<0,001
	Sim	4(28.6)	10(71.4)	
Contar o nº de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas?	Não	24(77.4)	7(22.6)	X ² (1)=6,690 p=0,010
	Sim	1(20.0)	4(80.0)	
Compreender o essencial dos textos escutados e lidos?	Não	21(87.5)	3(12.5)	X ² (1)=11,062 p=0,001
	Sim	4(33.3)	8(66.7)	
Descobrir regularidades no funcionamento da língua?	Não	21(87.5)	3(12.5)	X ² (1)=11,062 p=0,001
	Sim	4(33.3)	8(66.7)	
Compreender formas de organização do léxico (sinónimos e antónimos)?	Não	21(84.0)	4(16.0)	X ² (1)=8,169 p=0,004
	Sim	4(36.4)	7(63.6)	
É capaz de...				
Transcrever textos curtos?	Não	21(91.3)	2(8.7)	X ² (1)=14,344 p<0,001
	Sim	4(30.8)	9(69.2)	
Escrever textos curtos?	Não	22(75.9)	7(24.1)	X ² (1)=2,895 p=0,089
	Sim	3(42.9)	4(57.1)	
Considera que o comportamento da criança influencia o seu desempenho escolar?	Não	15(88.2)	2(11.8)	X ² (1)=5,360 p=0,021
	Sim	10(52.6)	9(47.4)	

Da análise da tabela, é de se salientar que para todas as crianças que apresentam PDL, as professoras referiram que as mesmas estavam a ter dificuldades em *atingir as metas curriculares* (pergunta 1 do questionário).

Segundo a opinião dos docentes, das 11 crianças com PDL, 10 estão a ter dificuldades em *desenvolver a CF e operar com fonemas*; a *ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos diversos* e, em *desenvolver o conhecimento da ortografia, assim como as regras de correspondência fonema-grafema*.

Das 11 crianças com PDL, 9 estão a manifestar dificuldades em *conhecer o alfabeto e os grafemas*; em *apropriar-se de novos vocábulos, reconhecendo o significado de novas palavras*; e a *transcrever textos curtos*. Para oito crianças os docentes referiram dificuldades em *compreender o essencial dos textos escutados e lidos*; e *descobrir regularidades no funcionamento da língua* e para 7 crianças, consideraram dificuldades em *compreender formas de organização do léxico (sinónimos e antónimos)*.

As docentes referiram que apenas 4 crianças com PDL estavam a ter dificuldade em *contar o nº de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas*.

De forma global, os docentes reportaram para a maioria das crianças com esta perturbação dificuldades em todas questões relacionadas com as metas curriculares.

Assumindo as seguintes hipóteses,

H1: Existe relação significativa entre a PDL e as dificuldades de aprendizagem

H0: Não existe relação significativa entre a PDL e as dificuldades de aprendizagem

A análise estatística mostrou um $p\text{-value} < 0,05$ para todas as questões (à exceção da questão “é capaz de escrever textos curtos?” que apresentou um $p\text{-value} = 0,089$), ou seja, rejeitou-se H0, o que indica que existe uma relação significativa entre todas as dificuldades escolares referidas pelos professores e a PDL, à exceção da questão já mencionada.

No que concerne à questão do comportamento, assumiu-se as seguintes hipóteses,

H1: Existe correlação entre o comportamento, o desempenho escolar e a PDL

H0: Não existe correlação entre o comportamento, o desempenho escolar e a PDL

Como o $p = 0,021$ ($p < 0,05$), rejeita-se H0, pelo que também se verifica que existe correlação entre o comportamento, o desempenho escolar e a PDL.

5. Discussão

Neste capítulo serão discutidos os resultados obtidos, tendo em conta estudos anteriores já mencionados.

De forma a responder ao objetivo geral deste estudo: “Identificar crianças com PDL”, verificou-se que das 36 crianças avaliadas, 11 foram identificadas com PDL (30,5%). Esta prevalência diferiu dos resultados de estudos nacionais e internacionais mencionados (Costa, 2011; Coutinho, 2012; Enderby et al., 2009; Gharib et al., 2017; Law et al., 2000; Lindsay & Strand, 2016; Longo et al., 2017; S. McLeod & Harrison, 2009; Melchior Angst et al., 2015; Oyono et al., 2018; Silva & Peixoto, 2008; Terra et al., 2015; Villanueva et al., 2008), o que poderá dever-se sobretudo à dimensão da amostra e também à heterogeneidade da mesma, bem como aos métodos utilizados em cada estudo. O fato da amostra não ter sido aleatória pode também ter contribuído para as diferenças nos resultados.

Em Portugal, não existem estudos formais de prevalência das PDL. No entanto, foram realizados alguns estudos com pequenas amostras de crianças falantes do PE (Castro & Alves, 2018; Costa, 2011; Coutinho, 2012; Silva & Peixoto, 2008). Os resultados destes estudos variaram consideravelmente, sendo as percentagens de perturbação muito superiores às encontradas para outras populações (por exemplo, 6 a 15% do total de crianças) (Enderby et al., 2009; Gharib et al., 2017; Law et al., 2000; Lindsay & Strand, 2016; Longo et al., 2017; S. McLeod & Harrison, 2009; Melchior Angst et al., 2015; Oyono et al., 2018), quando avaliadas por testes normalizados (Castro & Alves, 2018). O mesmo se verificou com o presente estudo, que identificou uma percentagem superior à referida a nível internacional. Dos estudos internacionais, os nossos resultados estão em linha com os de Villanueva (2008), realizado com 66 crianças entre os 3 e os 8 anos e 11 meses, em que foram identificadas 35% de crianças com PDL.

Dos estudos nacionais, o que mais se aproxima dos resultados obtidos é o de Costa (2011), com 20,77% de crianças com perturbação apenas da linguagem, seguindo-se o estudo de Coutinho (2012) com 14,9% de crianças com PDL e o de Silva e Peixoto (2008) com 12,2%. Contudo, o estudo de Silva e Peixoto (2008) e de Costa (2011) não se referem exclusivamente à PDL.

Uma estimativa baseada na população mais recente do país aponta para que entre 80 a 111 crianças por 1000 têm PDL em Portugal (Castro & Alves, 2018).

No que diz respeito ao género, concluiu-se que, no presente estudo, a prevalência de PDL foi maior no sexo feminino do que no masculino, ao contrário do que é usualmente reportado, provavelmente devido à reduzida dimensão da amostra.

Apesar de Silva e Peixoto (2008) não apresentarem dados unicamente para a linguagem, a prevalência das perturbações da fala e linguagem também foi mais alta no sexo feminino (51,1%) do que no masculino (48,9%). Também Costa (2011) verificou uma prevalência

maior no sexo feminino comparativamente ao masculino, embora numa faixa etária diferente e utilizando instrumentos e pontos de corte distintos.

Das 36 crianças incluídas no presente estudo, 4 (11,1%) apresentaram PSF de base fonológica, sendo que a prevalência foi maior em crianças do sexo masculino do que no feminino, tal como nos estudos de Coutinho (2012) com uma prevalência de Perturbação Fonológica isolada de 9,1%. O estudo internacional que mais se aproximou deste estudo foi o de Oyono et al. (2018) com uma prevalência de PSF de 14,7%, ainda que este valor não se refira apenas à PSF de base fonológica.

No que concerne ao domínio linguístico mais afetado, verificou-se que a morfossintaxe e a metalinguagem são os domínios linguísticos onde as crianças evidenciaram maiores dificuldades (90,9%). Por sua vez, a semântica foi a menos afetada com 18,2% do total das crianças com PDL. Estes dados estão de acordo com o que é referido em alguns estudos, em que “crianças com PDL podem ter dificuldades de linguagem em vários domínios (fonologia, morfologia, sintaxe, vocabulário e pragmática), sendo que geralmente têm dificuldades em mais do que um domínio de linguagem” (Adlof & Hogan, 2018; Bishop et al., 2017).

Costa (2011) observou que apesar de haver uma grande percentagem de crianças com todas as áreas abaixo do ponto de corte, uma das áreas mais afetadas foi a metalinguagem.

No presente estudo, verificou-se que houve um maior comprometimento na EVO (90,9% das crianças com PDL apresentou alterações a este nível), do que na CA (em que se obteve uma percentagem menor - 72,7%).

Também Coutinho (2012) verificou que, das crianças que tinham PDL, a maioria (59,1%) apresentou compromisso ao nível da linguagem expressiva nas componentes avaliadas: semântica, morfossintática e pragmática. Confirmou ainda que 4 crianças (18,2%) apresentaram dificuldades unicamente ao nível da compreensão semântica e morfossintática e uma criança apresentou dificuldades em todos os níveis linguísticos (Coutinho, 2012).

O estudo de Catts e colaboradores (2005) refere que os problemas de linguagem observados na PDL afetam a semântica, a sintaxe e o discurso.

Relativamente à possível correlação entre a PDL e as dificuldades de aprendizagem, pode dizer-se que esta associação foi verificada, uma vez que para todas as questões colocadas às docentes (à exceção de uma) se verificou a existência desta associação.

No presente estudo, segundo a opinião dos docentes, das 11 crianças com PDL, 9 (69.2%) manifestam dificuldade em apropriar-se de novos vocábulos, reconhecendo o significado de novas palavras; 8 (66.7%) em compreender o essencial dos textos escutados e lidos; e 10 (66.7%) na leitura em voz alta de palavras, pseudopalavras e textos diversos.

Esta mesma correlação foi reportada nos estudos de Bishop et al. (2017), Bishop et al. (2009), Adlof & Hogan (2018), Snowling et al. (2016), Joye et al. (2019) e Burgoyne et al. (2019). Nestes estudos evidencia-se esta relação, referindo-se que a PDL é reconhecida como uma perturbação persistente com impactos na aprendizagem da leitura e da escrita, no progresso escolar e oportunidades de emprego.

Uma meta-análise da literatura sobre o desempenho ortográfico de crianças com PDL (n=984), em comparação com os pares da mesma idade, identificou uma diferença significativa nos resultados ortográficos entre crianças com PDL e os seus pares, confirmando o impacto das competências fonológicas e de leitura nos perfis ortográficos de crianças com PDL (Joye et al., 2019).

Também no presente estudo se verificou uma correlação significativa entre a PDL e as dificuldades em desenvolver o conhecimento da ortografia, assim como as regras de correspondência fonema-grafema.

A única questão para a qual que não se encontrou uma relação significativa foi “é capaz de escrever textos curtos?”, o que poderá dever-se ao facto de esta ser uma dificuldade geral. Das 36 crianças avaliadas, 29 crianças ainda não são capazes de escrever textos curtos, das quais 22 (75,9%) não têm PDL e 7 (24,1%) têm. Cumpre, no entanto, lembrar que esta questão corresponde a uma das metas curriculares do 1º ano do 1º ciclo do EB.

Por último, foi analisada a influência do comportamento e do desempenho escolar na PDL, sendo que a associação entre ambas foi também evidenciada, ou seja, nas crianças com PDL há uma maior influência do comportamento no desempenho escolar.

Esta associação está de acordo com o que é reportado noutros estudos (Klapproth & Schaltz, 2013; Laasonen et al., 2018; Norbury et al., 2016). O comportamento da criança constitui um fator de risco para o desenvolvimento da linguagem, e a própria PDL é um fator de risco para o bem-estar a longo prazo de uma criança (Laasonen et al., 2018). De acordo com Klapproth & Schaltz (2013), a idade e o comportamento são preditores de insucesso na escolar. Norbury et al. (2016) sustentam esta hipótese no estudo que fizeram com 7.267 crianças de 4 anos 9 meses aos 5 anos 10 meses, em que os problemas de comportamento estavam altamente associados a dificuldades de linguagem. Refere ainda que apenas 1,3% das crianças com problemas de linguagem e comportamento obtiveram um bom nível de desempenho escolar no final do 1º ano de escolaridade (Norbury et al., 2016).

6. Conclusão

6.1 Introdução

Neste capítulo, serão descritas as conclusões mais importantes deste estudo face aos resultados obtidos. Posteriormente, serão referidas algumas limitações e serão feitas sugestões para trabalho futuro.

6.2 Conclusões

Os resultados deste estudo sugerem uma elevada percentagem de crianças com PDL (30,5%). A morfossintaxe e a metalinguagem foram os domínios linguísticos mais afetados nas crianças com PDL e, provavelmente, com maior impacto no insucesso escolar.

Chegou-se à conclusão que o comportamento influencia o desempenho escolar, sendo que esta associação no grupo de crianças com e sem PDL foi estatisticamente significativa.

Por último, verificou-se que a PDL tem impacto nas dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, sendo que o mesmo se verificou através das dificuldades que estas crianças apresentaram nos diferentes domínios linguísticos e nas MC.

Cumprе salientar que as crianças diagnosticadas no âmbito deste estudo não estavam ainda identificadas. Esta sinalização, ainda que tardia, pode minimizar o impacto negativo da PDL no sucesso escolar, após uma intervenção especializada.

6.3 Limitações

No decorrer do estudo foram surgindo algumas limitações.

Um dos maiores constrangimentos diz respeito ao tempo de espera até se obter a autorização para o estudo por parte do Ministério da Educação entre outros entraves colocados pelo próprio agrupamento. O fato desta ter sido concedida quase no final do segundo período letivo limitou o recrutamento da amostra do estudo. Por outro lado, nem todos os encarregados assinaram os consentimentos. O tamanho da amostra e o fato desta ter sido recolhida apenas numa região do país em duas instituições distintas (público e privado) dificultam a generalização dos resultados.

Para além disso, apesar da análise dos docentes relativamente ao comportamento das crianças, não foi realizada uma avaliação formal do mesmo.

6.4 Trabalho futuro

Sugere-se que futuras investigações tenham em consideração os aspetos já referidos.

A influência do comportamento no desempenho escolar é uma questão que no futuro valeria a pena ser investigada mais aprofundadamente e com recurso a outro tipo de instrumentos. Visto que a análise das dificuldades de aprendizagem foi efetuada através da opinião dos docentes, seria também importante incluir uma avaliação mais objetiva, através de provas formais e/ou do acesso aos resultados das fichas de avaliação realizadas pelos alunos.

Sugere-se que sejam feitos mais estudos neste âmbito em Portugal, com dados relativos a outros distritos do país e com vista à obtenção de dados mais representativos da nossa população.

7. Bibliografia

- Adams, C. (2002). Practitioner Review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 973–987. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00226>
- Adlof, S. M., & Catts, H. W. (2015). Morphosyntax in Poor Comprehenders, 28(7), 1051–1070. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9562-3>.Morphosyntax
- Adlof, S. M., & Hogan, T. P. (2018). Understanding Dyslexia in the Context of Developmental Language Disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 762–773. https://doi.org/10.1044/2018_lshss-dyslc-18-0049
- Afonso, E., Andrade, F., Lousada, M., & Mendes, A. (2014). Teste de Linguagem TL-ALPE.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. In *The SAGE Encyclopedia of Theory in Psychology* (p. 947). American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.4135/9781483346274.n79>
- ASHA. (1993). Definitions of Communication Disorders and Variations. <https://doi.org/10.1044/policy.RP1993-00208>
- ASHA. (2004). *Preferred Practice Patterns for the Profession of Speech-Language Pathology*. <https://doi.org/10.1044/policy.PP2004-00191>
- Befi-Lopes, D. M., Bento, A. C. P., & Perissinoto, J. (2008). Narração de histórias por crianças com distúrbio específico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 20(2), 93–98. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pfono/v20n2/04.pdf>
- Bird, J., Bishop, D. V. M., & Freeman, N. H. (1995). Phonological Awareness and Literacy Development in Children With Expressive Phonological Impairments. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38(April), 446–462.
- Bishop. (2014, July). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language and Communication Disorders*. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12101>
- Bishop, & Adams, C. (1990). A Prospective Study of the Relationship between Specific Language Impairment , Phonological Disorders and Reading Retardation, 31(7), 1027–1050.
- Bishop, D. V. M., & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-year-olds: distinguishing transient from persistent impairment. *The Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52(2), 156–173. <https://doi.org/10.1044/jshd.5202.156>

- Bishop, D. V. M., McDonald, D., Bird, S., & Hayiou-thomas, M. E. (2009). Children Who Read Words Accurately Despite Language Impairment : Who Are They and How Do They Do It ? , *80*(2), 593–605.
- Bishop, Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Adams, C., Archibald, L., ... Gallagher, A. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, *58*(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bishop, Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Adams, C., Archibald, L., ... Whitehouse, A. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLoS ONE*, *11*(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). PROGRAMA E METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO. *Lisboa: Ministério Da Educação*. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/%0Afiles/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Burgoyne, K., Lervag, A., Malone, S., & Hulme, C. (2019). Early Childhood Research Quarterly Speech difficulties at school entry are a significant risk factor for later reading difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, *49*, 40–48. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.06.005>
- Cadório, I. R. (2013). *ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR*. Retrieved from https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12508/1/CADORIO_2013.PDF
- Carvalho, A. de J. A., Lemos, S. M. A., & Goulart, L. M. H. de F. (2016). Desenvolvimento da linguagem e sua relação com comportamento social, ambientes familiar e escolar: revisão sistemática. *CoDAS*, *28*(4), 470–479. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015193>
- Castro-Rebolledo, R., Giraldo-Prieto, M., Hincapié-Henao, L., Lopera, F., & Pineda, D. A. (2004). Trastorno específico del desarrollo del lenguaje: Una aproximación teórica a su diagnóstico, etiología y manifestaciones clínicas. *Revista de Neurologia*. Retrieved from <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/EDUCACION ESPECIAL/LOGOPEDIA/TRASTORNOS LENGUAJE/DISFASIAS-TEL/Trastorno especifico del desarrollo del lenguaje - Castro y otros - art.pdf>
- Castro, A., & Alves, D. (2018). History of developmental language disorder in Portugal.
- Chase, J. M., Kraft, N. J. B., Smith, K. G., Vellend, M., & Inouye, B. D. (2011). Using null models

- to disentangle variation in community dissimilarity from variation in α -diversity. *Ecosphere*, 2(2), art24. <https://doi.org/10.1890/ES10-00117.1>
- Costa, R. dos S. (2011). Rastreo de perturbações de comunicação num agrupamento de escolas.
- Coutinho, A. (2012). *As perturbações da aquisição e do desenvolvimento da linguagem*. Universidade Nova.
- Coutinho, A., Castro, A., Alves, D., & Pinelas, A. (2018). Language and Speech Disorders in kindergarten children; study of prevalence and associated factors. In *Book of Abstracts - 10th CPLOL Congress 10-12 May 2018, Cascais, Portugal, Cascais*. (pp. 170–171). Retrieved from https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25048/1/1195_Language and Speech Disorders in kindergarten children Study of prevalence and associated factors.pdf
- De Koning, H. J., De Ridder-Sluiter, J. G., Van Agt, H. M. E., Reep-van Den Bergh, C. M. M., Van Der Stege, H. A., Korfage, I. J., ... Van Der Maas, P. J. (2004). A cluster-randomised trial of screening for language disorders in toddlers. *Journal of Medical Screening*, 11(3), 109–116. <https://doi.org/10.1258/0969141041732229>
- Deevy, P., & Leonard, L. B. (2018). Sensitivity to Morphosyntactic Information in Preschool Children With and Without Developmental Language Disorder: A Follow-Up Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(12), 3064–3074. https://doi.org/10.1044/2018_jslhr-l-18-0038
- Enderby, P., Pickstone, C., John, A., Fryer, K., Cantrell, A., & Papaioannou, D. (2009). Resource Manual for Commissioning and planning services for SLCN: Speech and Language Impairment. *RCSLT*. Retrieved from <http://www.rocksbackpages.com/Library/SearchLinkRedirect?folder=yes-a-story-of-chinese-scriptures-and-vegetable-eaters>
- Freitas, M. J., & Santos, A. L. (2017). *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português*. Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.889261>
- Friedmann, N., & Novogrodsky, A. R. (2008). SUBTYPES OF SLI: SYSLI, PHOSLI, LESLI, AND PRASLI. *Language Acquisition and Development: Proceedings of GALA 2007*, 205. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/5e86/d8576769c44ea4d21428967c2491aeebcf75.pdf>
- Gharib, B. A., El Banna, M. M., Khalil, M., & Abou Heikal, M. M. (2017). Prevalence and etiology of communication disorders in children attending Alexandria University Children's Hospital, Egypt. *Alex J Pediatr*, 30, 17–25. https://doi.org/10.4103/AJOP.AJOP_5_17

- Gough Kenyon, S. M., Palikara, O., & Lucas, R. M. (2018). Explaining Reading Comprehension in Children With Developmental Language Disorder: The Importance of Elaborative Inferencing. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(10), 2517–2531. https://doi.org/10.1044/2018_jslhr-l-17-0416
- Hayiou-Thomas, M. E., Carroll, J. M., Leavett, R., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2017). When does speech sound disorder matter for literacy? The role of disordered speech errors, co-occurring language impairment and family risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(2), 197–205. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12648>
- Joye, N., Broc, L., Olive, T., & Dockrell, J. (2019). Spelling Performance in Children with Developmental Language Disorder: A Meta-Analysis across European Languages. *Scientific Studies of Reading*, 23(2), 129–160. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1491584>
- Karasinski, C., & Weismer, S. E. (2010). Comprehension of Inferences in Discourse Processing by Adolescents With and Without Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(5), 1268–1279. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/09-0006\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/09-0006))
- Katsos, N., Roqueta, C. A., Estevan, R. A. C., & Cummins, C. (2011). Are children with Specific Language Impairment competent with the pragmatics and logic of quantification? *Cognition*, 119(1), 43–57. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.12.004>
- Klapproth, F., & Schaltz, P. (2013). Identifying Students at Risk of School Failure in Luxembourgish Secondary School. *International Journal of Higher Education*, 2(4). <https://doi.org/10.5430/ijhe.v2n4p191>
- Knopf, J. W. (2006). Doing a Literature Review. *PS: Political Science & Politics*, 39(01), 127–132. <https://doi.org/10.1017/S1049096506060264>
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(11), 831–843. <https://doi.org/10.1038/nrn1533>
- Laasonen, M., Smolander, S., Lahti-Nuuttila, P., Leminen, M., Lajunen, H. R., Heinonen, K., ... Arkkila, E. (2018). Understanding developmental language disorder -The Helsinki longitudinal SLI study (HelSLI): A study protocol. *BMC Psychology*, 6(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0222-7>
- Law, Garrett, Z., & Nye, C. (2003). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and language delay or disorder (Review), (1). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004110.www.cochranelibrary.com>
- Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A., & Nye, C. (2000). *Prevalence and natural history of*

primary speech and language delay: findings from a systematic review of the literature. int. j. lang. comm. dis (Vol. 35). Retrieved from <http://www.tandf.co.uk/journals/tf/13682822.html>

Lee, W. (2008). Speech, Language and Communication Needs and Primary School-aged Children Speech, Language and Communication Needs and Primary School-aged Children. *I Can Talk - Series*, (6), 1–20. Retrieved from www.thecommunicationtrust.org.uk

Leitão, S., Hogben, J., & Fletcher, J. (1997). Phonological processing skills in speech and language impaired children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 32(2s), 91–111. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.1997.tb01626.x>

Lindsay, G., & Strand, S. (2016). Children with Language Impairment: Prevalence, Associated Difficulties, and Ethnic Disproportionality in an English Population. *Frontiers in Education*, 1, 2. <https://doi.org/10.3389/feduc.2016.00002>

Longo, I. A., Tupinelli, G. G., Hermógenes, C., Ferreira, L. V., & Molini-Avejonas, D. R. (2017). Prevalência de alterações fonoaudiológicas na infância na região oeste de São Paulo. *CoDAS*, 29(6). <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20172016036>

Lousada, M., Alves, D., & Freitas, M. J. (2017). Avaliação linguística em contextos de desenvolvimento típico e atípico: aspetos fonéticos e fonológicos. In *Aquisição de língua materna e não materna* (pp. 359–380).

Lousada, M. L. (2012). *Alterações Fonológicas em Crianças com Perturbação de Linguagem*. Universidade de Aveiro. Retrieved from http://sweet.ua.pt/lmtj/lmtj/lousada2007_2012/lousada2012.pdf

Martins, A., & Vieira, S. (2017). Avaliação linguística em contextos de desenvolvimento típico e atípico: aspetos sintáticos. In *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português* (pp. 381–405).

McLeod, S., & Harrison, L. J. (2009). Epidemiology of Speech and Language Impairment in a Nationally Representative Sample of 4- to 5-Year-Old Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(5), 1213–1229. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0085\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0085))

McLeod, S., & Harrison, L. J. (2009). Epidemiology of Speech and Language Impairment in a Nationally Representative Sample of 4- to 5-Year-Old Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(5), 1213–1229. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0085\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0085))

Melchior Angst, O. V., Pase Liberalesso, K., Marafija Wiethan, F., & Mota, H. B. (2015). Prevalência de alterações fonoaudiológicas em pré-escolares da rede pública e os

- determinantes sociais. *Revista CEFAC*, 17(3), 727–733. <https://doi.org/10.1590/1982-0216201516114>
- Mendes, A., Afonso, E., Lousada, M., & Andrade, F. (2013). Teste Fonético-Fonológico TFF-ALPE. Edubox.
- Mendes, A., Lousada, M., Valente, A. R., & Hall, A. (2014). Validity and Reliability of the European-Portuguese Preschool Language Assessment ALPE. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 66(3), 89–94. <https://doi.org/10.1159/000365354>
- Messer, D., & Dockrell, J. E. (2006). Children's Naming and Word-Finding Difficulties: Descriptions and Explanations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 309–324. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/025\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/025))
- Mondal, N., Bhat, B. V., Plakkal, N., Thulasingham, M., Ajayan, P., & Poorna, D. R. (2016). Prevalence and Risk Factors of Speech and Language Delay in Children Less Than Three Years of Age. *Journal of Comprehensive Pediatrics, In press*(In press), 0–6. <https://doi.org/10.17795/compred-33173>
- Nathan, L., Stockhouse, J., Goulandris, N., & Snowling, M. J. (2004). The Development of Early Literacy Skills Among Children With Speech Difficulties: A Test of the “Critical Age Hypothesis”. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 47(2), 377–391. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/031\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/031))
- National Behaviour Support Service. (2014). The vocabulary enrichment programme: An intervention to improve vocabulary skills with first year students.
- Nelson, H. D. (2006). Screening for Speech and Language Delay in Preschool Children: Systematic Evidence Review for the US Preventive Services Task Force. *PEDIATRICS*, 117(2), e298–e319. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-1467>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., & Pickles, A. (2016). Younger children experience lower levels of language competence and academic progress in the first year of school: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(1), 65–73. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12431>
- Oyono, L. T., Pascoe, M., & Singh, S. (2018). The Prevalence of Speech and Language Disorders in French-Speaking Preschool Children From Yaoundé (Cameroon). *Journal of Speech Language and Hearing Research*, (May), 1. <https://doi.org/10.1044/2018>
- Peterson, R. L., Pennington, B. F., Shriberg, L. D., & Boada, R. (2009). What Influences Literacy Outcome in Children With Speech Sound Disorder? *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 52(5), 1175–1188. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0024\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0024))

- Raitano, N. A., Pennington, B. F., Tunick, R. A., Boada, R., & Shriberg, L. D. (2004). Pre-literacy skills of subgroups of children with speech sound disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45(4), 821–835. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00275.x>
- Rice, M. L., Wexler, K., & Redmond, S. M. (1999). Grammaticality Judgments of an Extended Optional Infinitive Grammar. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(4), 943–961. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4204.943>
- Rudolph, J. M. (2017). Case History Risk Factors for Specific Language Impairment: A Systematic Review and Meta-Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(3), 991–1010. https://doi.org/10.1044/2016_AJSLP-15-0181
- Silva, C., & Peixoto, V. (2008). Rastreo e prevalência das perturbações da comunicação num agrupamento de escolas. *Revista Da Faculdade de Ciências Da Saúde*, 5, 272–282. Retrieved from <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/969/2/272-282.pdf>
- Sim-Sim, I. (2001). ALO - Avaliação da Linguagem Oral. Lisboa: Oficina Didáctica. Retrieved February 17, 2019, from <https://oficinadidactica.pt/produto/alo-avaliacao-da-linguagem-oral/>
- Snowling, M. J., Duff, F. J., Nash, H. M., & Hulme, C. (2016). Language profiles and literacy outcomes of children with resolving, emerging, or persisting language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(12), 1360–1369. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12497>
- Snowling, M. J., Nash, H. M., Gooch, D. C., Hayiou-Thomas, M. E., & Hulme, C. (2019, January 24). Developmental Outcomes for Children at High Risk of Dyslexia and Children With Developmental Language Disorder. *Child Development*. <https://doi.org/10.1111/cdev.13216>
- Sua Kay, E., Santos, M., Ferreira, A., Duarte, G., & Calado, A. (2003). Grelha de Avaliação da Linguagem, Nível Escolar (GOL-E). Retrieved from <https://oficinadidactica.pt/produto/gol-e-grelha-de-observacao-da-linguagem-nivel-escolar-revista/>
- Terra, A., Rabelo, V., Campos, F. R., Friche, C. P., Suelen Vasconcelos Da Silva, B., Augusta De Lima Friche, A., ... Alves, L. (2015). REVISTA PAULISTA DE PEDIATRIA Speech and language disorders in children from public schools in Belo Horizonte. *Revista Paulista de Pediatria (English Edition)*, 33(4), 453–459. <https://doi.org/10.1016/j.rpped.2015.02.004>
- Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E., & Snowling, M. J. (2015). Developmental dyslexia: predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(9), 976–987. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12412>

- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research : JSLHR*, 40(6), 1245–1260. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9430746>
- Villanueva, P., Barbieri, Z., & Palomino, H. (2008). *Alta prevalencia de trastorno específico de lenguaje en isla Robinson Crusoe y probable efecto fundador*. Retrieved from <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v136n2/art07.pdf>
- Waring, R., & Knight, R. (2013). How should children with speech sound disorders be classified? A review and critical evaluation of current classification systems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(1), 25–40. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00195.x>
- Whitehouse, A. J. O., Shelton, W. M. R., Ing, C., & Newnham, J. P. (2014). Prenatal, Perinatal, and Neonatal Risk Factors for Specific Language Impairment: A Prospective Pregnancy Cohort Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(4), 1418–1427. https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L-13-0186
- Wimmer, H., Landerl, K., Linortner, R., & Hummer, P. (1991). The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than precondition but still important. *Cognition*, 40(3), 219–249. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(91\)90026-Z](https://doi.org/10.1016/0010-0277(91)90026-Z)
- World Health Organization. (2018). ICD-11 - Mortality and Morbidity Statistics. <https://doi.org/10.1021/jm0601699>

Apêndices

Apêndice I– Consentimento informado e esclarecido

CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO

Designação do estudo: Perturbações do Desenvolvimento da Linguagem e Insucesso Escolar

Responsável: Joana Filipa Rosa Vaz

Orientadoras: Professora Doutora Catarina Oliveira e Professora Doutora Marisa Lousada, da Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro

Local: Agrupamento de Escolas João da Silva Correia

Objetivo

O presente estudo propõe-se a identificar crianças com perturbação do desenvolvimento da linguagem no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico e analisar o impacto desta perturbação no insucesso escolar, tendo em conta variáveis linguísticas e sociais.

Neste sentido, entre abril e junho de 2019, serão avaliadas as competências linguísticas, fonéticas e fonológicas de um conjunto de crianças a frequentar o 1º ano do 1º ciclo de um agrupamento de escolas.

Categoria de dados pessoais tratados

Os dados recolhidos serão os estritamente necessários para a realização deste estudo, mais concretamente a caracterização da criança e agregado familiar, onde se enquadram dados sociais e demográficos (através do questionário sociodemográfico). Serão também tratados dados relativos ao desempenho linguístico e escolar da criança através dos restantes instrumentos.

Será atribuído um código por criança, turma e por escola, de forma a garantir a máxima confidencialidade dos dados tratados, salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Em nenhum instrumento constará espaço para preenchimento da data de nascimento, mas sim a idade em anos e meses à data da recolha de dados, como mais uma medida de defesa dos direitos fundamentais e dos interesses do titular dos dados.

Procedimentos

Será solicitado aos encarregados de educação o preenchimento do consentimento informado, caso autorize o seu educando a participar no estudo, e o preenchimento de um questionário sociodemográfico.

Posteriormente, será agendada a data da avaliação das competências linguísticas da criança, pela Terapeuta da Fala e responsável do estudo, na escola básica que frequenta. Aos professores será entregue um questionário sobre as dificuldades de aprendizagem do aluno, tendo em conta as metas curriculares propostas para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico.

Para a avaliação da fala e da linguagem das crianças serão aplicados o Teste de Linguagem – ALPE (TL-ALPE) (Mendes et al., 2014) e o Teste Fonético-Fonológico – ALPE (TFF- ALPE) (Mendes et al., 2013). A avaliação de cada criança terá uma duração de 50 a 75 minutos.

Esta será realizada pela aluna de mestrado, terapeuta da fala e com experiência na aplicação dos testes já referidos.

Depois da análise dos dados, os encarregados de educação terão acesso aos resultados dos mesmos. O agrupamento de escolas terá acesso às conclusões finais do estudo.

Benefícios e riscos

A participação neste estudo não implica quaisquer custos nem riscos para a criança. Por sua vez, os pais serão informados sobre o resultado da avaliação, não comprometendo o sigilo.

Direitos

Poderá fazer perguntas a qualquer momento, durante o estudo. A participação é inteiramente voluntária. Além disso, terá direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, caso decida recusar a participação, o que poderá fazer a qualquer momento.

Confidencialidade

Todos os dados recolhidos serão tratados com o máximo de confidencialidade e sigilo, não sendo passíveis de qualquer divulgação que permita identificar os participantes. Não haverá existência de comunicação ou interconexão de dados. Apenas a aluna responsável pelo projeto e as suas orientadoras terão acesso aos dados. Mais uma vez se salienta que em cada avaliação será

atribuído um código por criança e turma que frequenta, assim como será identificada apenas a idade em anos e meses.

Prazo de conservação dos dados

Os dados serão conservados durante 18 meses, a contar da data de início da recolha dos dados.

Contacto

Para quaisquer esclarecimentos adicionais ou se decidir desistir do estudo, entre em contacto com a responsável do mesmo: Joana Filipa Rosa Vaz (joanafrv.tf@gmail.com).

Consentimento

Declaro que compreendi a explicação que me foi fornecida acerca do estudo que se tenciona realizar. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias. Tomei conhecimento de que a informação que me foi prestada versou os objetivos, categorias de dados tratados, procedimentos, benefícios e riscos previstos, direitos, confidencialidade e contacto da responsável pelo estudo. Além disso, informaram-me sobre o direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, bem como o prazo de conservação dos mesmos salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Foi-me também esclarecido que tenho direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo.

Concordo e autorizo a participação do meu educando neste estudo, não renunciando a nenhum dos meus direitos legais. Por ser de minha vontade livre, específica, informada e inequívoca, assino este formulário de consentimento informado e esclarecido.

Nome completo da criança: _____

Nome do pai/mãe: _____

Assinatura do pai/mãe: _____

Local e Data: _____

Código atribuído à criança (a preencher pela responsável do estudo): _____

Apêndice II – Questionário para Professores

Perturbações do Desenvolvimento da Linguagem e Insucesso Escolar

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

No âmbito do mestrado em Terapia da Fala, está a ser realizado o estudo “Perturbações do Desenvolvimento da Linguagem e Insucesso Escolar”, que se propõe identificar crianças com perturbações do desenvolvimento da linguagem, no 1º ano do primeiro ciclo do ensino básico, e analisar o impacto desta perturbação no insucesso escolar. Foi previamente solicitada uma autorização aos encarregados de educação das crianças que participam neste estudo, através do preenchimento do consentimento informado e esclarecido. Neste sentido, pede-se a sua colaboração no preenchimento deste questionário. Assinale com uma cruz (X) nos espaços próprios: **Não (N)**, **Em parte (EP)** ou **Sim (S)**.

Código da escola _____

Código da turma _____

Código da criança _____

		N	EP	S
1. Considera que a criança está a ter dificuldades em atingir as metas curriculares propostas para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico?				
2. De acordo com as metas curriculares propostas para o 1º ano, considera que a criança está a ter dificuldades em:				
Oralidade (O1)	2.1. Produzir um discurso oral com correção?			
Leitura e escrita (LE1)	2.2. Desenvolver a consciência fonológica e a operar com fonemas?			
	2.3. Conhecer o alfabeto e os grafemas?			
	2.4. Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos diversos?			
	2.5. Apropriar-se de novos vocábulos, reconhecendo o significado de novas palavras?			
	2.6. Organizar a informação de um texto lido?			
	2.7. Desenvolver o conhecimento da ortografia, assim como as regras de correspondência fonema – grafema?			
	2.8. Transcrever e escrever textos curtos?			
	Introdução à Educação Literária (IEL1)	2.9. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos (Como por exemplo, identificar palavras que rimam em textos e recontar uma história ouvida)?		
Gramática	2.10. Descobrir regularidades no funcionamento da língua (feminino/masculino, singular/plural)?			
	2.11. Compreender formas de organização do léxico (sinónimos e antónimos)?			
3. Considera que o comportamento da criança influencia o seu desempenho escolar?				

Obrigada pela sua colaboração!

Anexos

Anexo I - Parecer da comissão de ética

COMISSÃO DE ÉTICA

da **Unidade Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem** (UICISA: E)
da **Escola Superior de Enfermagem de Coimbra** (ESENfC)

Parecer Nº 549/ 01-2019

Título do Projecto: Perturbações do desenvolvimento da Linguagem e Insucesso escolar

Identificação das Proponentes

Nome(s): Joana Filipa Rosa Vaz, Catarina Oliveira, Marisa Lousada

Filiação Institucional: Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro

Investigador Responsável/Orientador: Catarina Oliveira e Marisa Lousada

Relator: Ana Margarida Coelho Abrantes

Parecer

As condicionantes associadas à deteção das perturbações do desenvolvimento da linguagem que conduzem a um diagnóstico tardio influenciaram os autores a desenvolver o estudo em caso. Assim, como objetivo principal os autores propõem identificar crianças com perturbação do desenvolvimento da linguagem no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico e analisar o impacto desta perturbação no insucesso escolar.

A data prevista para colheita de dados será realizada o período compreendido entre fevereiro e dezembro de 2019. O estudo é definido como estudo transversal e descritivo com uma abordagem quantitativa. A amostra será constituída por crianças de quatro turmas do primeiro ano do primeiro ciclo do Agrupamento de Escolas João da Silva Correia de acordo com os critérios de inclusão e exclusão.

Os instrumentos de colheita de dados encontram-se definidos e a garantia de confidencialidade assegurada pelos autores. O estudo não possui qualquer risco, estando identificados os ganhos esperados, assim como os questionários a utilizar.

Assim, somos do parecer que o projeto pode ser aprovado sem restrições de natureza ética.

O relator: Ana Margarida Coelho Abrantes

Data: 13/02/2019 O Presidente da Comissão de Ética: Margarida Botelho

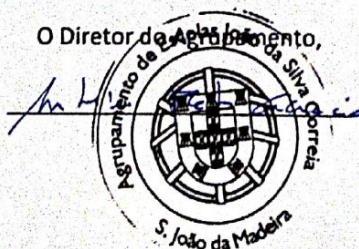


Anexo II - Autorização do agrupamento de escolas

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, António Rute Gomes, diretor do Agrupamento de Escolas João da Silva Correia, após consulta de Conselho Pedagógico, autorizo a realização do estudo "*Perturbações do Desenvolvimento da Linguagem e o Insucesso Escolar*" neste agrupamento, a ser realizado pela terapeuta da fala Joana Vaz, aluna de mestrado em Terapia da Fala da Universidade do Aveiro, sob a orientação da Professora Doutora Catarina Oliveira e co-orientação da Professora Doutora Marisa Lousada, aguardando a autorização da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar.

São João da Madeira, 17 de janu de 2019



Anexo III - Autorização do MIME

24/06/2019

Gmail - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0671300002



Joana Vaz <joanafrv.tf@gmail.com>

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0671300002

12 mensagens

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>
Para: joanafrv.tf@gmail.com

23 de abril de 2019 às 10:27

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0671300002, com a designação *Perturbações do desenvolvimento da linguagem e insucesso escolar - Ressubmissão do registo nº 0671300001 - Versão 2*, registado em 14-03-2019, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Joana Filipa Rosa Vaz

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque sensíveis do foro da saúde e vida privada, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.
- b) Informa-se que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar dadas as competências da Escola/Agrupamento, nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão estratégica, entre outras. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral) melhor decidirão sobre a realização dos inquéritos e suas inerentes ações em contexto de sala de aula.
- c) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados pessoais sensíveis do foro da saúde e vida privada a recolher junto dos inquiridos, em cumprimento da legislação em vigor resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados pessoais. É obrigatório recolher as declarações de consentimento informado e esclarecido a utilizar junto dos inquiridos, salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Mais deverão ser presentes com os inquéritos para recolha do prévio consentimento dos inquiridos ou de seus representantes legais (sua anuência/concordância com o que lhe é efetivamente proposto responder). As autorizações assinadas pelos responsáveis legais dos menores devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.
- d) Reitera-se que, de acordo com observações inscritas na avaliação anterior, não é autorizado o aconselhamento do encaminhamento para Terapia da Fala de todas as crianças que forem diagnosticadas com perturbação do desenvolvimento da linguagem, dado o referido em b).

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo IV - Metas curriculares do 1º ano do 1º ciclo

Oralidade – O1

1. Respeitar regras da interação discursiva

1. Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar
2. Respeitar o princípio de cortesia

2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos

1. Reconhecer padrões de entoação e ritmo (exemplo: perguntas, afirmações)
2. Assinalar palavras desconhecidas
3. Cumprir instruções
4. Referir o essencial de um pequeno texto ouvido

3. Produzir um discurso oral com correção

1. Falar de forma audível
2. Articular corretamente as palavras
3. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação
4. Construir frases com graus de complexidade crescente

4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor

1. Responder adequadamente a perguntas
2. Formular perguntas e pedidos
3. Partilhar ideias e sentimentos

Leitura e Escrita LE1

5. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas

1. Discriminar pares mínimos

2. Repetir imediatamente depois da apresentação oral, sem erros de identidade ou de ordem, palavras e pseudopalavras constituídas por pelo menos 3 sílabas: CV (consoante – vogal) ou CCV (consoante – consoante – vogal)
3. Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas
4. Repetir uma palavra ou pseudopalavra dissilábica sem dizer a primeira sílaba
5. Decidir qual de duas palavras apresentadas oralmente é mais longa (referentes de diferentes tamanhos, por exemplo “cão” – “borboleta”)
6. Indicar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema
7. Repetir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante) pronunciada pelo professor, sem o primeiro fonema
8. Repetir uma sílaba V (vogal) ou VC (vogal – consoante), juntando no início uma consoante sugerida previamente pelo professor, de maneira a produzir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante), respetivamente
9. Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras (por exemplo, “lápiz usado” —> “lu”), demonstrando alguma capacidade de segmentação e de integração de consoante e vogal

6. **Conhecer o alfabeto e os grafemas**

1. Nomear a totalidade das letras do alfabeto e pronunciar os respetivos segmentos fónicos (realização dos valores fonológicos)
2. Fazer corresponder a forma minúscula e maiúscula da maioria das letras do alfabeto
3. Recitar o alfabeto na ordem das letras, sem cometer erros de posição relativa
4. Escrever as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra
5. Pronunciar o (s) segmento (s) fónico (s) de, pelo menos, cerca de ¾ dos grafemas com acento ou diacrítico e dos dígrafos e ditongos
6. Escrever pelo menos metade dos dígrafos e ditongos, quando solicitados pelo valor fonológico correspondente

7. **Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos**

1. Ler pelo menos 45 de 60 pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas (em 4 sessões de 15 pseudopalavras cada)

2. Ler corretamente, por minuto, no mínimo, 25 pseudopalavras
3. Ler pelo menos 50 em 60 palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e 5 de uma lista de 15 palavras irregulares
4. Ler corretamente, por minuto, no mínimo 40 palavras de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente.
5. Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 55 palavras por minuto

8. Ler textos diversos

1. Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos; poemas e banda desenhada

9. Apropriar-se de novos vocábulos

1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, casa, família, alimentação, escola, vestuário, festas, jogos e brincadeiras, animais, jardim, cidade, campo)

10. Organizar a informação de um texto lido

1. Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, de cerca de 100 palavras
2. Relacionar diferentes informações contidas no mesmo texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos e mudanças de lugar
3. Identificar o tema ou o assunto do texto
4. Referir, em poucas palavras, os aspetos nucleares do texto

11. Relacionar o texto com conhecimentos anteriores

1. Escolher, em tempo limitado, entre diferentes frases escritas, a que contempla informação contida num texto curto, de 30 a 50 palavras, lido anteriormente
2. Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história

12. Monitorizar a compreensão

1. Sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas e pedir esclarecimento e informação ao professor e aos colegas

13. Desenvolver o conhecimento da ortografia

1. Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado
2. Escrever corretamente mais de metade de uma lista de 60 pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas
3. Escrever corretamente cerca de 45 de uma lista de 60 palavras regulares e 5 de uma lista de 15 palavras irregulares, em situação de ditado
4. Escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram
5. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema
6. Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente

14. Mobilizar o conhecimento da pontuação

1. Identificar e utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final e ponto de interrogação

15. Transcrever e escrever textos

1. Transcrever um texto curto apresentado em letra de imprensa em escrita cursiva legível, de maneira fluente ou, pelo menos, sílaba a sílaba, respeitando acentos e espaços entre as palavras
2. Transcrever em letra de imprensa, utilizando o teclado de um computador, um texto de 5 linhas apresentado em letra cursiva
3. Legendar imagens
4. Escrever textos de 3 a 4 frases (por exemplo, apresentando-se, caracterizando alguém ou referindo o essencial de um texto lido)

Iniciação à Educação Literária IEL1

16. Ouvir ler e ler textos literários

1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular

17. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos

1. Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título

2. Antecipar conteúdos, mobilizando conhecimentos prévios
3. Identificar, em textos, palavras que rimam
4. Recontar uma história ouvida

18. Ler para apreciar textos literários

1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular
2. Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos

19. Ler em termos pessoais

1. Ler, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar
2. Escolher, com orientação do professor, textos de acordo com interesses pessoais

20. Dizer e contar, em termos pessoais e criativos

1. Dizer trava-línguas e pequenas lengalengas
2. Dizer pequenos poemas memorizados
3. Contar pequenas histórias inventadas
4. Recrear pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal)

Gramática G1

21. Descobrir regularidades no funcionamento da língua

1. Formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular (de índice temático -o ou -a)
2. Formar singulares e plurais de nomes e adjetivos que seguem a regra geral (acrescentar -s ao singular), incluindo os que terminam em -m e fazem o plural em -ns

22. Compreender formas de organização do léxico

A partir de atividades de oralidade, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto

Anexo V - Respostas, comentários e/ou sugestões dos professores às perguntas colocadas para análise do questionário

Perguntas	Respostas / Comentários / Sugestões
Considera alguma questão ou item ambíguo?	<p>“Relativamente à questão 2.8. <i>Transcrever e escrever textos curtos</i>, por vezes as crianças no 1ºano transcrevem muito bem os textos e relacionam sem dificuldade a letra de imprensa e a manuscrita. No entanto, "escrever textos" já é algo diferente se o estivermos a pedir de forma autónoma. No meu entender são coisas distintas e com graus de dificuldade diferentes. Ao deixar na mesma pergunta os dois aspetos, poderá induzir numa resposta que não corresponda à realidade.”</p> <p>“Não, estão de acordo com as MC, torna-se fácil a compreensão.”</p> <p>“A primeira questão deverá ser mais explícita relativamente a quais metas e em que disciplina.”</p> <p>“Na questão 1. <i>Considera que a criança está a ter dificuldades em atingir as MC propostas para o 1º ano (do) 1º ciclo do EB?</i> deve colocar a preposição <u>do</u>”.</p> <p>“As opções de resposta nas colunas deveriam ter legenda no início da folha. N – não EP – em parte S – sim”</p>
Existem questões desnecessárias ou inadequadas?	<p>“No meu entender penso que são pertinentes todas as questões porque fez uma súmula das aprendizagens essenciais previstas para o 1º ano de escolaridade”</p> <p>“A questão 2, só será respondida se na 1 considerarem que a criança está a ter dificuldades. Não sei até que ponto fará muito sentido ter a 1. Na questão 2 poderá colocar "Caso tenha respondido EP ou S...".</p> <p>“ A questão 2.6. <i>Organizar a informação de um texto lido?</i> é um pouco desadequada para este ano de escolaridade, uma vez que uma criança deste nível etário organiza frases mas um texto é mais difícil, mesmo que seja um texto simples e pequeno. Este ano é essencial para adquirir mecânicas, descodificar o código linguístico e só no final do ano, início do 2º ano quando já domina estas questões nos podemos centrar nas questões organizativas a nível da escrita.”</p>
Faltam questões ou itens relevantes?	<p>Não: 7 professores</p> <p>Outros: 1 professor - “Poderá elaborar alguma questão que foque a segmentação de palavras uma vez que é muito comum haver dificuldades neste domínio no primeiro ano de escolaridade”</p>
Considera o questionário extenso?	<p>Não: 8 professores</p> <p>Comentários:</p> <p>“Penso que está muito bem. “</p> <p>“Penso que o mesmo está bem elaborado, não o acho demasiado extenso, nem ambíguo.”</p> <p>“O questionário parece-me muito bem. Não está extenso nem complexo e parece-me que não faltam questões porque é para o 1º ano.”</p> <p>“O questionário e parece-me bem. Não está ambíguo nem demasiado extenso. No entanto, poderá elaborar alguma questão que foque a segmentação de palavras uma vez que é muito comum haver dificuldades neste domínio no primeiro ano de escolaridade”.</p>

Anexo VI - Questionário Sociodemográfico

Estudo: Perturbações do desenvolvimento da linguagem e insucesso escolar

Questionário sociodemográfico

Código da criança (a preencher pelo investigador):

I. Caracterização da criança

1. Idade: _____ (anos/ meses)
2. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐
3. A criança possui o Português Europeu como primeira língua (língua materna)?
Sim ☐ Não ☐
4. A criança usufrui ou já usufruiu de Terapia da Fala? Sim ☐ Não ☐
5. A criança encontra-se sinalizada para Terapia da Fala devido a problemas de fala e/ou da linguagem? Sim ☐ Não ☐
6. A criança apresenta alguma das seguintes condições? (Se sim, assinale com um X a(s) respetiva(s)).

Perturbação da hiperatividade e défice de atenção	
Perturbação do espectro do autismo	
Surdez/Perda auditiva	
Défice do processamento auditivo	
Perturbação do desenvolvimento intelectual	
Lesão neurológica	
Outra: Qual?	

7. A criança teve adiamento escolar antes da entrada para o 1º ano? Sim ☐ Não ☐

II. Agregado Familiar

1. Constituição do Agregado Familiar (Indique o grau de parentesco relativamente à criança e a idade)

Grau de parentesco	Idade

Responsável: Joana Filipa Rosa Vaz

2. Considerando a pessoa com maior rendimento no seu agregado familiar, isto é, a que ganha mais dinheiro por ano:

2.1 Qual o grupo ocupacional a que pertence? (Assinale com X a resposta.)

Patrão/proprietário (agricultura, comércio, indústria, serviços) de empresa/loja/exploração com 6 ou mais trabalhadores	
Quadro superior (responsável por 6 ou mais trabalhadores)	
Quadro superior (responsável por 5 ou menos trabalhadores)	
Profissão liberal ou similar	
Quadro médio (responsável por 6 ou mais trabalhadores)	
Patrão/proprietário (agricultura, comércio, indústria, serviços) de empresa/loja/exploração com 5 ou menos trabalhadores	
Profissão técnica, científica e artística por conta de outrem	
Quadro médio (responsável por 5 ou menos trabalhadores)	
Empregado de escritório	
Estudante, doméstica, inativo	
Empregado trabalhando sem ser em escritório	
Trabalhador manual ou similar por conta própria	
Desempregado	
Trabalhador manual por conta de outrem	

Nota: Caso a pessoa considerada tenha várias atividades, considere a atividade principal de onde resultam os rendimentos. Caso a pessoa seja reformada, considere a atividade que exercia antes de se reformar.

2.2 Qual a sua escolaridade? (Assinale com X a resposta.)

Não sabe ler nem escrever	
Sabe ler ou escrever sem possuir diploma	
1º Ciclo do Ensino Básico (antiga 4ª classe)	
2º Ciclo do Ensino Básico (antigo 6º ano)	
3º Ciclo do Ensino Básico (antigo 9º ano)	
11º-12º Anos de escolaridade	
Bacharelato ou frequência de curso superior	
Licenciatura ou mais	

3. Na família, existem pessoas que têm ou tiveram alterações da linguagem, da fala ou problemas de aprendizagem? (coloque uma cruz (x))

Sim ☐

Não ☐

Não sei ☐

Se sim, indique o grau de parentesco relativamente à criança: _____

Obrigada pela sua colaboração.

Responsável: Joana Filipa Rosa Vaz